

**Barn-agens via pedagogernas ögon i flerspråkiga  
sammanhang**

En kvalitativ studie om barns aktivitet och delaktighet i  
flerspråkiga miljöer

Jenny Nygård

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

## Abstrakt

Författare	Årtal 2020
Nygård Jenny	
Arbetets titel	
Barn-agens via pedagogers ögon i flerspråkiga sammanhang En kvalitativ studie om barns aktivitet och delaktighet i flerspråkiga miljöer	
Opublicerad avhandling för magistersexamen i pedagogik	Sidantal 84
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
<p>Denna avhandling är en delstudie inom projektet <i>Språkpärla</i>. Materialet som ligger som grund för denna avhandling består av nio gruppdiskussioner mellan pedagoger inom småbarnspedagogisk verksamhet i Finland. Data samlades in i samband med fortbildningsprojektet <i>Språkpärla</i>. Det övergripande syftet med fortbildningen var att undersöka begreppet <i>språkmedvetenhet</i> ur olika perspektiv samt att stödja barn och familjer med svenska som första eller andra språk, eller som språkbadsspråk. Målet var att skapa en balanserad flerspråkighet där alla språk ses som resurser.</p> <p>Fortbildningsprojektet finansierades av Undervisnings- och kulturministeriet i Finland.</p>	
Referat	
<p>Fortbildningsprojektet <i>Språkpärla</i> genomfördes av flerspråkighetsforskarna vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa. Den uppföljande undersökningens syfte är att skapa mer förståelse för hur språkmedvetenheten tar sig uttryck i den småbarnspedagogiska verksamheten samt hur man kan utveckla den språkmedvetna verksamheten.</p> <p>Vårt samhälle blir allt mer mångkulturellt och vi omges av flera olika kulturer och språk i vardagen. Samhällets förändringar återspeglas även på skolan, lärare och pedagoger inom småbarnspedagogik möter idag elever och barn med varierande språklig bakgrund och språkkunskaper i sina klassrum. Finland är officiellt ett tvåspråkigt land, men vi omges hela tiden av allt fler språk. Två- och flerspråkighet är ett aktuellt tema som vi behöver fördjupa oss mer i, för att kunna möta de språkliga behoven, samt uppmuntra och stödja flerspråkighet inom verksamheten för småbarnspedagogiken och i skolor på bästa möjliga sätt.</p> <p>Syftet med den kvalitativa undersökningen är att kartlägga hur pedagoger ser på barn-agens i flerspråkiga miljöer. Undersökningen genomfördes genom att analysera gruppdiskussioner där småbarnspedagoger diskuterar olika fenomen relaterade till flerspråkighet. Pedagogerna deltog i fortbildningsprojektet <i>Språkpärla</i> och data samlades in i samband med fortbildningen.</p> <p>Två forskningsfrågor har formulerats utgående från forskningens syfte. Med den första forskningsfrågan vill jag utreda på vilka sätt barn enligt pedagoger tar initiativ till lek och aktivitet när de vill kommunicera på främmande språk. Jag vill också ta reda på på vilka sätt</p>	

pedagoger anser att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras och hur barns intresse väcks för andra språk än svenska i flerspråkiga miljöer.

Det framkommer att barn är orädda att kommunicera på främmande språk, de försöker sitt bästa för att bli förstådda. Vidare använder de kroppsspråk, olika ljud och tar pedagoger i handen för att visa eller förklara något. Pedagogerna verkade även överlag ha en mycket positiv inställning till flerspråkighet som fenomen, dock verkade det som att det fanns delade åsikter om huruvida en flerspråkig pedagogisk miljö har fler positiva eller negativa konsekvenser bland annat för verksamhetens kvalité eller för barnens språkliga utveckling. Även om majoriteten av pedagogerna var positivt inställda till en flerspråkig pedagogisk miljö fanns det även relativt många pedagoger som verkade anse att det inte är en fungerande lösning, eller som uppgav att kolleger antagligen inte skulle vara samarbetsvilliga. Flera pedagoger upplever också att de inte har tillräcklig kunskap för att bemöta behoven i en flerspråkig barngrupp. Tidsbrist och nivåskillnaderna i stora barngrupper är också en utmaning för pedagogerna. Hur mycket pedagoger arbetar med kulturella eller språkstimulerande aktiviteter verkade också skilja sig från verksamhet till verksamhet i hög grad, trots att det i planen för småbarnspedagogik betonas dessa arbetssätt.

De första åren före barn inleder skolgången är avgörande för den språkliga utvecklingen, man har konstaterat bland annat att barn under denna tidsperiod använder mer än 40 timmar i veckan på att lyssna på och producera tal. Av denna orsak är det mycket intressant för småbarnspedagoger att fokusera på språkliga frågor. Vi lever idag i ett allt mer mångkulturellt och flerspråkigt samhälle, vilket även speglas på daghem och skolor. Pedagoger behöver beredskap för att möta de nu allt mer heterogena barngrupperna. Det är ytterst viktigt att man inom finländsk lärarutbildning och fortbildning ser till att ge pedagoger beredskap för att möta de utmaningar som följer med en allt mer mångkulturell verksamhet inom småbarnspedagogik och skola.

Sökord/ indexord

Tvåspråkighet, flerspråkighet, barn-agens, språkmedvetenhet, småbarnspedagogik

Kaksikielisyys, monikielisyys, toimijuus, osallisuus, kielitietoisuus, varhaiskasvatus

Bilingualism, multilingualism, agency, language awareness, early childhood education

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.2 Bakgrund och val av ämne.....	1
1.2 Syfte och problemställningar .....	3
1.3 Avhandlingens disposition .....	4
<b>2 Identitet och flerspråkighet.....</b>	<b>5</b>
2.1 Flerspråkighet, andraspråksinläring och identitet .....	5
2.1.1 Flerspråkighet och finländska styrdokument .....	5
2.1.2 Barns språkliga bakgrund i svenskspråkiga skolor och inom den svenska småbarnspedagogiska verksamheten i Finland .....	7
2.1.3 Svenskan och finskan i ett finlandssvenskt skolperspektiv.....	11
2.2 Flerspråkig identitet i det finlandssvenska utbildningsväsendet .....	15
2.2.1 Två- och flerspråkighet .....	15
2.2.2 Andraspråksinläring .....	20
2.2.3 Språklig identitet hos enspråkiga och flerspråkiga individer .....	22
<b>3 Agens .....</b>	<b>26</b>
3.1 Barn-agens som begrepp.....	26
3.2 Aktiviteter i skolvardagen som främjar språkutveckling och inspirerar till flerspråkighet .....	29
<b>4 Metod och genomförande .....</b>	<b>33</b>
4.1 Syfte och forskningsfrågor .....	33
4.2 Materialet: Projektet <i>Språkpärla</i> .....	34
4.2.1 Val av respondenter.....	34
4.2.2 Projektets materialinsamlingsmetod: användning av SWOT-analys i fokusgrupper.. .....	35
4.3 Kvalitativ innehållsanalys och kritisk diskursanalys med hermeneutik som ansats .....	38
4.4 Forskningsetik.....	42
<b>5 Resultatredovisning.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1 Barn.....</b>	<b>46</b>
5.1.1 Egenskaper som främjar barn-agens.....	46
5.1.2 Egenskaper som hämmar barn-agens.....	50
<b>5.2 Småbarnspedagogisk verksamhet.....</b>	<b>52</b>
5.2.1 Egenskaper som främjar barn-agens.....	53
5.2.2 Egenskaper som hämmar barn-agens.....	59
<b>5.3 Barns sätt att kommunicera på främmande språk.....</b>	<b>62</b>

<b>6 Sammanfattande diskussion.....</b>	<b>64</b>
<b>6.1 Metoddiskussion .....</b>	<b>64</b>
<b>6.2 Resultatdiskussion.....</b>	<b>68</b>
<b>6.2.1 Barns sätt att ta initiativ till lek och aktivitet i flerspråkiga miljöer.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2.2 Språkutveckling och pedagogers sätt att väcka barns intresse för språk.....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.3 Sammanfattning.....</b>	<b>74</b>
<b>6.2.4 Förslag till fortsatt forskning .....</b>	<b>77</b>
 <b>Litteratur.....</b>	 <b>78</b>

## **Bilagor**

### **Bilaga 1: SWOT-schema**

## Tabeller

**Tabell 1:** Antal gånger begreppet *barn* nämns i gruppdiskussioner.....44

**Tabell 2:** Underrubriker under mellanstadiet av analys.....45

# 1 Inledning

*I inledningskapitlet redogör jag för syftet med och bakgrunden till undersökningen. Avhandlingens fortsatta upplägg och innehåll kommer även att presenteras.*

## 1.2 Bakgrund och val av ämne

Majoriteten av världens barn är två- eller flerspråkiga (Svensson, 2009 s. 189, Håkansson, 2019, s. 9). Man brukar vanligtvis säga att det finns ungefär 5000-6000 språk i världen. Det finns dock betydligt färre länder, vilket betyder att många språk kan finnas inom ett och samma land. Det finns också länder som har väldigt många språk, Papua Nya Guinea har exempelvis ungefär 700 språk. Då flera språk ska få plats i ett enda land är det nästan en nödvändighet att invånarna behärskar två språk eller flera, för att kunna kommunicera med varandra. När man i ett land har flera olika språk kan det vara vanligt att invånarna använder de olika språken i olika sammanhang. Det kan upplevas naturligt för en person i ett flerspråkigt land att växla mellan till och med tre till fem olika språk under dagens gång; man kanske använder ett språk då man gör uppköp, ett annat språk på universitetet och ett tredje språk hemma. (Håkansson, 2019, s. 9–10).

Finland är officiellt ett tvåspråkigt land med finska och svenska som nationalspråk. Samiskans och teckenspråkets ställning är även tryggad enligt lag. Dagens samhälle har blivit allt mer mångkulturellt och vi är omgivna av fler språk i vardagen än förr. I dag talas också bland annat romani, ryska, estniska, arabiska, somali och engelska i Finland (Institutet för de inhemska språken, 2019).

Skolan formas i samspel med flera faktorer. Bland annat samhället, tidsandan, kulturen och landets politik har ett stort inflytande på skolan och lärarens arbete. Skolan återspeglar med andra ord samhällets förändringar. Att samhället blir allt mer mångkulturellt och flerspråkigt syns även i skolan. Invandringen är ett exempel på samhällseliga förändringar som påverkar lärarens uppgift. Förr hade en stor del av eleverna i klassrummen samma kulturella och språkliga bakgrund, i dag har allt fler elever varierande kulturell och språklig bakgrund. Två- och flerspråkighet är en central

del av skolvardagen. Lärares uppgift är att bemöta behoven och ta tillvara på möjligheterna i flerspråkiga sammanhang. (Forsell, 2011.)

Eftersom Finland officiellt är ett tvåspråkigt land, och eftersom bland annat invandringen medfört allt fler språk i vårt samhälle är det relevant och intressant att kartlägga hur pedagoger ser på barn-agens och barns delaktighet i flerspråkiga sammanhang. Språkkunskaper uppskattas i dagens globala värld. Mångsidiga språkkunskaper hör till en av de viktigaste färdigheterna i arbetslivet idag (Pietilä & Lintunen, 2014). Ålderns betydelse för inlärnin g av ett andraspråk har intresserat flera forskare. Det man främst varit intresserad av är betydelsen av åldern då man börjar lära sig ett andraspråk. Man brukar säga att *older is faster but younger is better* (Pietilä, 2014, s. 58 – 59) det vill säga, äldre är snabbare men yngre är bättre. Eftersom barn och vuxna är på olika nivå i sin kognitiva utveckling påverkar detta hur de lär sig. Vuxna har en benägenhet att lära sig språkets uppbyggnad snabbare, bland annat eftersom de har förmågan att tänka abstrakt. Medan barn lär sig uttal snabbare och effektivare. Uttalet är ett område inom språkinlärnin g där man når bästa möjliga resultat ju tidigare språkinlärnin gen inleds. Enligt vissa forskare bör man komma i kontakt med det andra språket senast i 6-års ålder för att kunna utveckla ett uttal som är likt uttalet hos en person med språket i fråga som modersmål. (Pietilä, 2014, s. 58–59.) Eftersom betydelsen av ålder i samband med andraspråksinlärnin g har betydelse speciellt för vissa språkliga delar, så som uttal, är det därför intressant att se på barns tidiga språkliga och flerspråkiga utveckling.

Oker-Blom (2014, s. 65) menar att åren före barn inleder sin skolgång är avgörande för den språkliga utvecklingen, man har kunnat konstatera att barn under denna tidsperiod använder mer än 40 timmar i veckan på att producera och lyssna på språkliga yttranden. ”Det är då ett barn använder mest energi på att lära sig muntlig språkfärdighet och det sker en enorm språklig utveckling under den här perioden.” Oker-Blom (2014, s. 65) refererar till Hiel, Cregan, Mc Gough och Archer (2012) som menar att det av dessa orsaker är av avgörande betydelse att man inom den pedagogiska verksamheten har kunskap och medvetenhet om tidig språkutveckling samt också beaktar språkutvecklingen i sin verksamhet.



Lärare och småbarnspedagoger är språkliga förebilder för barn men kan även möjliggöra lärandesituationer som främjar barnens språkliga utveckling samt uppmuntra barn till användning av främmande språk via lek och andra aktiviteter. Av denna orsak är det också relevant och intressant att kartlägga hur pedagoger ser på barn-agens i flerspråkiga sammanhang.

## 1.2 Syfte och problemställningar

Avhandlingen är en delstudie inom Åbo Akademis fortbildnings- och forskningsprojekt *Språkpärla*. Syftet med denna avhandling är att undersöka pedagogernas syn på barns aktivitet och delaktighet i flerspråkiga sammanhang. Genom att analysera nio stycken gruppdiskussioner med lärare inom småbarnspedagogik vill jag få en uppfattning om hur pedagogerna anser att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras och hur de anser att barnens intresse för främmande språk väcks. Vidare vill jag även få reda på på vilka sätt barn tar initiativ till lek och aktiviteter i flerspråkiga miljöer.

Utgående från syftet med avhandlingen har jag konstruerat två forskningsfrågor:

- 1) På vilka sätt tar barn enligt pedagoger initiativ till lek och aktivitet när de vill kommunicera på främmande språk?
- 2) På vilka sätt anser pedagoger att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras och hur väcks barnens intresse för andra språk än svenska i flerspråkiga miljöer?

### **1.3 Avhandlingens disposition**

Avhandlingen är indelad i sex huvudkapitel. I det första kapitlet beskriver jag avhandlingens syfte och motiverar varför jag valt att undersöka barns aktivitet och delaktighet i flerspråkiga sammanhang.

I det andra kapitlet behandlas identitet och flerspråkighet ur flera olika synvinklar, bland annat behandlas hur styrdokument i Finland uppmärksammar flerspråkighet och den språkliga bakgrunden hos elever och barn på finlandssvenskt håll presenteras. Slutligen diskuteras även Finlands tvåspråkighet samt integration av invandrare ur ett finlandssvenskt skolperspektiv.

I tredje kapitlet förklaras begreppet agens och jag beskriver även aktiviteter som främjar språkutveckling samt inspirerar till flerspråkighet. I det fjärde kapitlet beskriver jag undersökningens syfte, forskningsfrågor samt projektet och fortbildningen Språkpärla och dess deltagare. Jag redogör även för val av analysmetod, och forskningsansats. Slutligen diskuteras forskningsetik i det fjärde kapitlet.

I det femte kapitlet presenteras undersökningens resultat och i det sjätte och sista kapitlet diskuterar jag metodval för undersökningen, resultaten samt ger förslag till fortsatt forskning.

## **2 Identitet och flerspråkighet**

*I detta kapitel behandlas bland annat hur styrdokument i Finland uppmärksammar flerspråkighet inom småbarnspedagogik och skola. Därtill presenteras den språkliga bakgrunden hos barn och elever i Finland. Slutligen diskuteras tvåspråkigheten i Finland samt integration av invandrare ur ett finlandssvenskt skolperspektiv.*

### **2.1 Flerspråkighet, andraspråksinläarning och identitet**

#### **2.1.1 Flerspråkighet och finländska styrdokument**

Under de senaste decennierna har Finland förvandlats till ett alltmer flerspråkigt och mångkulturellt samhälle. Efter andra världskriget ökade invandringen markant till Norden. Island och Finland hör dock till de nordiska länder som förändrades till invandringsländer senare än de övriga nordiska länderna. Antalet invandrare var större än antalet utvandrare för första gången år 1981 i Finland. Då Sovjetunionen upplöstes ungefär tio år senare ökade dock antalet flyktingar i Finland markant. Under senaste åren har även antalet asylsökande ökat. Det är också allt vanligare att arbeta över landsgränser idag; vilket också resulterat i att människor på grund av arbete immigrerat till Finland ökat. Dessa händelser ligger som grund för att Finland i dag är ett mer mångkulturellt samhälle än förr med mångkulturella skolor och daghem. (Latomaa & Suni, 2011, s. 111–114.)

Den mångkulturella samhällsutvecklingen är en av dagens mest aktuella frågor för skola och utbildning. Vårt samhälle präglas alltmer av etnisk, kulturell och språklig mångfald. Skolan är en spegelbild av samhället och den ökade mångfalden innebär att lärare dagligen möter elever och föräldrar med varierande kulturell bakgrund. Mångfalden kan vara en stor tillgång för både samhället och skolvärlden, men den kan också orsaka konflikter, spänningar och dilemman. Synen på fostran, lärarens och skolans roll i samhället kan till exempel skilja sig drastiskt åt från land till land; mötet mellan lärare och vårdnadshavare ställer därför höga krav på lärarens interkulturella kompetens. (Lahdenperä, 2018, s. 12–13.)

Benckert, Håland och Wallin (2008, s. 68) förklarar skillnaden mellan begreppen *mångkulturell* och *interkulturell*. Begreppet *mångkulturell* beskriver ett tillstånd. Det kan till exempel handla om att ett daghem eller en förskola är mångkulturell då barnen har varierande bakgrund och kommer från olika kulturer. Begreppet *interkulturell* står däremot för en process; med detta avses att det handlar om en samverkan mellan kulturer för att skapa förutsättningar för och möjligheter till ömsesidig respekt och förståelse.

Att vårt samhälle är mångkulturellt uppmärksammas även i styrdokument i form av lagar och läroplaner. ”Ingen får utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av kön, ålder, ursprung, språk, religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd eller handikapp eller av någon annan orsak som gäller hans eller hennes person” står det i Finlands grundlag 6 § i kapitel 2 (731:1999). I Finland har även alla barn som är varaktigt bosatta läroplikt enligt Finlands grundlag i 25 § (628:1998); detta innebär att alla barn som är bosatta i landet har rätt till utbildning.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) förekommer flera termer som är relaterade till språk. West (2016, s. 376) granskar i en artikel hur elever med invandrarbakgrund syns på terminologinivån i läroplansgrunderna från år 2004 jämfört med de aktuella läroplansgrunderna från år 2014. Begreppen *språkmedveten(het)*, *flerspråkig(het)*, *parallellspråkighet* och *språklig medvetenhet* är i fokus. Dessa termer nämns sammanlagt tre gånger i läroplansgrunderna från 2004 och sammanlagt 235 gånger i de nya läroplansgrunderna från 2014. (West, 2016, s. 382.) Den markanta ökningen av användningen av dessa olika termer i de nya läroplansgrunderna tyder också på att flerspråkighet är mycket aktuellt i alla finländska skolor. Läroplanen har alltså en hög betoning på skolans ansvar gällande bl.a. språklig medvetenhet och att tillvarata den kulturella och språkliga mångfald som hela tiden blir allt vanligare i finländska skolor. I läroplanen poängteras även betydelsen av att stödja alla språk hos flerspråkiga barn. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 13.)

I läroplanen konstateras att utbildningen i Finland bygger på det mångskiftande kulturarv som har formats och fortsätter att formas i växelverkan med flera olika kulturer (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15). Vidare står det att alla elevers språkliga färdigheter och kulturella bakgrund ska beaktas och stödjas i utbildningen på ett

mångsidigt sätt. Målet med undervisningen är att lära eleverna att uppskatta och värdesätta olika språk och kulturer samt att främja två- och flerspråkighet. Genom detta vill man stärka den språkliga medvetenheten och de metalingvistiska färdigheterna hos elever i den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86). Något som läroplanen även framhäver är att ”undervisningen ska hjälpa eleverna att skapa sin språkliga och kulturella identitet i ett mångkulturellt och medialiserat samhälle” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 109). Även i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2018) uppmärksammar man språkutveckling och språklig identitet i hög grad. På sidan 53 framgår det bland annat att ”i den småbarnspedagogiska verksamheten ska barn med ett främmande språk som modersmål och flerspråkiga barn få stöd för att utveckla sina språkkunskaper, sina språkliga och kulturella identiteter och sin självkänsla”. I *grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2018, s. 43) framgår det också att språklig och kulturell mångfald ska synliggöras i samarbete med hemmen, för att stödja utvecklingen av barnens språkliga identiteter. Vidare ska personalen tillsammans med vårdnadshavare diskutera språkmiljön och språkval i hemmet, flerspråkiga och kulturella identiteter samt utvecklingen och betydelsen av barnets modersmål- ett eller flera. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53.)

Begreppen *mångkulturalism* och *flerspråkighet* har ibland liknande innebörd. I denna avhandling används ordet *flerspråkighet* oftare, eftersom fokus ligger på barn-agens i flerspråkiga miljöer. Dock ingår det i begreppet *flerspråkighet* även kulturella aspekter.

### **2.1.2 Barns språkliga bakgrund i svenskspråkiga skolor och inom den svenska småbarnspedagogiska verksamheten i Finland**

I Finland finns det i dagens läge en relativt stor grupp elever med ett annat eller flera andra språk än finska eller svenska som modersmål (kombinerat eller inte kombinerat med Finlands nationalspråk). Antalet elever som är två- eller flerspråkiga ökar. Språkets centrala betydelse för elevers lärande betonas i den aktuella läroplanen, där även betydelsen av att stödja alla språk hos flerspråkiga elever betonas. Även i

*Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2018, s. 42) betonar man att småbarnspedagogiken har som uppgift att stärka barnens nyfikenhet och intresse för texter, språk och kulturer. Hyvönen och Westerholm (2016, s. 13) menar att ju bättre skolledare och lärare känner till elevernas språkregister, desto bättre blir även förutsättningarna för att bemöta alla barn och elever med en flerspråkig bakgrund.

År 2018 erbjöd sammanlagt 2 939 skolor grundläggande utbildning i Finland. Av dessa skolor var 2 229 grundskolor för undervisning av elever i årskurs 1–9. Det totala antalet grundskolor med svenskspråkig utbildning var 242 år 2018, det totala elevantalet från årskurs 1 till årskurs 9 var 34 434. Utöver dessa fanns det också 166 elever som studerade på svenska i privata tvåspråkiga skolor. Antalet svenska skolor i Finland har minskat sedan år 2004 med 75 skolor. (Utbildningsstyrelsen, 2018). Utbildningsstyrelsen genomförde en enkätundersökning 2013 för att ta reda på elevers faktiska språkkunskaper i svenska skolor i Finland. Det är inte möjligt att få reda på dessa uppgifter från någon annan undersökning eller insamling som återkommer regelbundet, eftersom exempelvis Statistikcentralens språkregister endast tar upp ett av elevernas eventuella flera modersmål. Det finns ett behov av att undersöka språkbakgrunden hos eleverna, eftersom barnets officiella modersmål inte i alla fall stämmer överens med barnets språkanvändning i hemmiljön (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 14.)

Utbildningsstyrelsen skickade ut enkäterna 2013 och syftet var att skapa en heltäckande uppfattning av situationen i skolorna vid undersökningstidpunkten, man ville veta hur den egentliga språkliga bakgrunden ser ut för elever i årskurs 1–6. Av de totalt 212 svenskspråkiga skolorna i landet med årskurserna 1–6 svarade hela 182 skolor på Utbildningsstyrelsens enkät. Svarsprocenten var därmed hög, men varierade mellan olika kommuner och regioner. Av denna orsak kan resultatet ses som riktgivande. (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 14–15.)

Hyvönen och Westerholm (2016) menar att de stora regionala variationerna är ett typiskt drag för skolor i Svenskfinland; detta gäller även för elevers språkbakgrund. Resultaten visar att andelen tvåspråkiga elever är störst i Nyland (51 procent) samt på

språköarna och språklackarna<sup>1</sup> (62 procent). Österbotten är den region med flest elever (70 procent) som kommer från ett helt svenskspråkigt hem. Resultaten visar också att andelen elever med en annan språklig bakgrund än finska och/eller finska har ökat under de senaste åren i svenskspråkiga skolor. Det är vanligare i Österbotten och Nyland än i övriga regioner. Utredningen tyder på att ungefär hälften (51 procent) av eleverna i svenskspråkiga skolor i Finland kommer från svenskspråkiga hem, medan 40 procent av eleverna kommer från tvåspråkiga hem. Vidare framkommer det att andelen elever som kommer från finskspråkiga hem endast är knappt 4 procent, medan andelen elever med en annan språkbakgrund än finska är 5 procent. (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 16–32.)

En liknande undersökning gjordes av Utbildningsstyrelsen år 1998, och man kan notera att det skett en ökning av andelen elever med annan språkbakgrund än finska. Andelen elever med annan språklig bakgrund än finska finns främst i Nyland (51 procent). En stor del finns även i Österbotten (39 procent). Resultaten från 1998 i jämförelse med resultaten från utredningen 2013 visar att andelen elever från tvåspråkiga hem ökat från 30 procent till 40 procent. Antalet elever från enbart svenskspråkiga hem har också minskat, från drygt 60 procent till drygt 50 procent år 2013 (Hyvönen & Westerholm, s. 1–32.)

Sydkustens landskapsförbund genomförde hösten 2015 en kartläggning av barns språkbakgrunder inom den svenska småbarnspedagogiska verksamheten i Finland i samarbete med Utbildningsstyrelsen. En enkät gällande språkbakgrund skickades till både kommunala och privata daghem i 30 kommuner. Antalet daghemsföreståndare som fick enkäten var 271. Av dessa svarade 205 på enkäten. Detta motsvarar 77 % (för ett eller flera verksamhetsställen eller daghem). Resultaten visar att ungefär 47 % av barnen inom den småbarnspedagogiska verksamheten år 2015 kom från helt svenskspråkiga hem, medan 40 % av barnen kom från tvåspråkiga hem (finska och svenska). Vidare framgår det att drygt 5 % av barnen kom från helt finskspråkiga hem, medan knappt 5 % av barnen kom från tvåspråkiga hem där svenska var kombinerat med ett annat språk än finska. De resterande grupperna, som utgjorde 3 % av barnen,

---

<sup>1</sup> Med svenska språköar i Finland avser man små svenskspråkiga områden på helt finskspråkiga orter. I en språkö erbjuds en svenskspråkig skolgång och småbarnspedagogik. Utöver språköarna finns även språklackar i Finland, dessa är ofta mindre än språköar (Henricson 2005; Laurent 2013).

kom från flerspråkiga hem där finska och ett annat språk ingick eller från flerspråkiga hem där både finska, svenska och ett annat språk ingick. En del av barnen i den resterande gruppen på 3 % kom också från familjer där man hade ett annat eller andra språk än finska och svenska. (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 33–34.)

Då man jämför kartläggningen gjord i skolor år 2013 och kartläggningen gjord i daghem år 2015 ser man att trenden var ganska lika gällande barns språkbakgrund. Till exempel framgår det att andelen tvåspråkiga barn i daghem och skola var densamma, 40 %. Det framgår också bland annat att andelen barn från svenskspråkiga hem var 51 % i skolan, och aningen lägre inom småbarnspedagogiken, 47 %. Dock skriver också Hyvönen & Westerholm (2016) att det inte alltid är helt tydligt i kommunerna vilka barn som hör till den finskspråkiga och den svenskspråkiga småbarnspedagogiken. Detta kan därmed ha påverkat resultatet till en viss del (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 34.)

Man kan alltså dra slutsatsen att barn allt oftare växer upp i samverkan med flera språk. Flerspråkighet är snarare en norm än ett undantag i dagens värld. Språkbakgrunden hos elever i Svenskfinland tyder även på en liknande tendens. Det är dock viktigt att notera att daghemmen och skolorna i Svenskfinland präglas av en mycket stor variation då det kommer till elevernas och barnens språkbakgrund. (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 13; Sydkustens landskapsförbund, 2015, s. 25.) Utbildningsstyrelsens kartläggning av situationen i skolor är också intressant och relevant att ta del av, även om fokus i denna avhandling ligger på barn-agens under skolålder i flerspråkiga miljöer. Detta eftersom det kan vara intressant att se helhetsbilden av den språkliga situationen i båda stadierna och eftersom val av språk inom den småbarnspedagogiska verksamheten ofta har en stor betydelse för val av skolspråk. Det är också av denna orsak inte så förvånande att språkbakgrunden hos barn påminner mycket om varandra inom skola och daghem. (Sydkustens landskapsförbund, 2015, s. 26.)



### 2.1.3 Svenskan och finskan i ett finlandssvenskt skolperspektiv

Även om man i de flesta länder talar fler än ett språk, är det inte så många länder som är officiellt tvåspråkiga. I Europa är det vanligast att länder har ett officiellt språk, medan det i Afrika och Asien ofta finns flera officiella språk i ett land. (Håkansson, 2019, s. 27.) Finland är officiellt ett tvåspråkigt land med finska och svenska sedan år 1919. Det här innebär att förordningar och lagar skrivs på båda språken och att alla individer har rätt till att använda sitt eget språk hos bland annat myndigheter eller domstolar. Detta betyder i sin tur att majoriteten som är finskspråkig även får undervisning i svenska, medan minoriteten bestående av de svenskspråkiga får undervisning i finska. Det här betyder dock inte att alla finska medborgare anser sig vara tvåspråkiga. Det finns två parallella system i skolorna: ett svenskspråkigt och ett finskspråkigt. Elever eller föräldrar väljer på vilket språk barnet ska gå i skola; olika orsaker kan finnas som grund för valet, såsom vilket språk barnet behärskar bäst eller vilken skola som ligger närmast hemmet. (Håkansson, 2019, s. 30.)

Även om man i de svenskspråkiga skolorna i Finland har svenska som det gemensamma skolspråket, är elevernas språkliga vardag långt ifrån homogen när det gäller olika regioner i Svenskfinland. Nästan hälften av eleverna i svenskspråkiga skolor i Finland som går i årskurs 1–6 kommer från hem där man också talar andra språk än bara svenska. Vissa elever kommer från enspråkigt svenska miljöer med starka dialekter och mycket lite inslag av finska, medan andra elever också talar finska i sin vardag och i sina hem. Förutom de elever som är svensk-finskt tvåspråkiga finns det också ett allt större antal flerspråkiga elever med t.ex. invandrarbakgrund; för dessa elever är både finskan och svenskan nya bekantskaper (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019, s. 14.)

Enligt Statistikcentralen var den officiella folkmängden i Finland 5 527 405 i slutet av november 2019. Svenska och finska har under en lång tid levt sida vid sida i Finland, och båda språken är Finlands officiella språk. Finska talades som modersmål av 4 835 778 personer. Svenska som modersmål talades i Finland av 288 400 personer, vilket är ca 5 % av Finlands befolkning. Dessa siffror baserar sig på situationen vid utgången av 2018. (Finlands officiella statistik, 2019). Finland har även en ganska hög andel med finsk-svensk tvåspråkiga personer med båda språken som modersmål. Det

finns dock ingen statistik och inga data över detta, eftersom man i Finland inte kan registrera sig som tvåspråkig (Oker-Blom & Harmanen, 2016, s. 37–38).

Även Herberts (2016, s. 56) diskuterar problematiken med att man i Finland inte kan registrera sig som tvåspråkig. "Språkregistreringen ger vissa indikationer på antalet svenskspråkiga i Finland, men man bör komma ihåg att det finns mörkertal." Idag växer fler finlandssvenskar upp med två språk parallellt. I tvåspråkiga familjer stöttar man ofta det svagare språket, dvs. svenska. Av föräldrar i tvåspråkiga äktenskap, så kallade blandäktenskap, där barnen får lära sig två språk samtidigt väljer en majoritet svenska som barnets skolspråk. Två av tre föräldrar föredrar svenskan framför finskan, vilket innebär en domänvinst för svenskan i Finland. Även Håkansson (2019, s. 30) poängterar att det vanligaste valet faller på en svensk skola hos tvåspråkiga familjer för barnen, speciellt om det är modern i familjen som talar svenska som modersmål. Hellgren m.fl. (2019, s. 29) poängterar att tvåspråkiga föräldrar och vårdnadshavare under de senaste årtiondena allt oftare har valt att registrera sina barn som svenskspråkiga. Man har kunnat konstatera att det finns ett ökat intresse för att välja en svenskspråkig skola för barnet, oberoende av vilket modersmål som registrerats för barnet. Det förekommer dock också att barn som är svenskregistrerade börjar i finskspråkig skola. I Finland finns det även en stor andel personer som är registrerade som svenskspråkiga, men som i praktiken i sitt dagliga liv i stort sett endast använder finska. Samtidigt finns det även finskregistrerade personer med en klar finlandssvensk identitet och starka kopplingar till den finlandssvenska kulturen och det finlandssvenska livet. (Herberts, 2016, s. 56.)

Herberts (2016) spekulerar kring hur situationen i framtiden kan se ut för finlandssvenska skolor. Han menar att det i framtiden kommer att bli allt svårare att bedöma antalet barn som skrivs in i den svenska skolan, eftersom valet av skolspråk inte är självklart i många tvåspråkiga familjer. Han menar att valet styrs av ett flertal faktorer, såsom upplevd kvalitet, språkideologiska överväganden och lokal närhet. (Herberts, 2016, s. 56). Sedan hösten 2011 har man i medier även diskuterat möjligheten att införa tvåspråkiga skolor i Finland med svenska och finska som skolspråk istället för de enspråkigt svenska eller finska skolorna som i dagsläget finns i landet. Det finns dock varierande åsikter gällande om tvåspråkiga skolor skulle gynna svenskan i Finland eller resultera i att svenskan i Finland småningom glöms bort. De

finskspråkiga verkade mera intresserade av detta än svenskspråkiga vid undersökningstidpunkten. ”Intresset för tvåspråkiga skolor verkade i ljuset av debatten vara klart större på finskt än på svenskt håll.” (Sundman, 2013, s. 14). Bland annat Herberts (2016) anser att ”språkliga minoriteter behöver egna skolor, eller åtminstone specialklasser eller specialundervisning är givet. Annars blir det egna språket ett B-språk, som man skäms för, gömmer undan eller undviker att belasta omgivningen med.” (Herberts, 2016, s. 48). Hittills har dock ingen tvåspråkig skola ännu upprättats (Palviainen, Protassova, Mård-Miettinen & Schwartz, 2016, s. 603–613).

Svenskan kan även tänkas bli påverkad av integrationspolitiken i Finland. Antalet personer som talar finska, svenska eller samiska som modersmål har minskat med 36 029 personer under de senaste fem åren. Antalet personer som talar ett främmande språk som modersmål har däremot ökat med 102 678 under samma tidsperiod. (Statistikcentralen 2019). Människor har i alla tider flyttat mellan länder, men för Finlands del är det första gången i vår moderna tid som flyttningsrörelserna är av en stor omfattning. Invandrarbefolkningen i landet växer snabbt och detta syns också i våra daghem och skolor. (Creutz & Helander, 2012, s. 134.)

Creutz och Helander vill med sin rapport (2012, s. 13) lägga fram en mångsidig bild av hur invandrare integreras på svenska i huvudstadsregionen, där ungefär hälften av landets invandrare bor. Studiens syfte är att studera invandrarnas erfarenheter av att fungera i samhället, med fokus på tvåspråkigheten och det svenska språket i landet. Finland är ett intressant land när det gäller invandrarnas integration, eftersom möjligheten att integreras på två olika språk finns. Creutz och Helander (2012) påpekar att de invandrare som integreras i det finlandssvenska samhället upptar en speciell position, eftersom de är en minoritet i en minoritet. Det kan anses vara en fördel för det svenska i Finland ifall invandrare vill och väljer att integreras på svenska i landet. De intervjuade i undersökningen representerar människor som av olika orsaker kommit till landet. Vissa har flyttat till Finland på grund av familjerelationer. Medan en del har kommit som asylsökande eller flyktingar till Finland, medan andra kommit för att arbeta. (Creutz & Helander, 2012, s. 19.)

I undersökningen framkommer det att det finns ett stort intresse för att bli tvåspråkiga bland invandrarna. De är intresserade av det svenska språket och den svenska kulturen.

Det framkommer också att de är intresserade av att integreras på svenska i Finland. (Creutz & Helander, 2012, s. 134–135.) Detta framgick i undersökningen speciellt bland högutbildade invandrare i huvudstadsregionen. Mer än två tredjedelar ville lära sig svenska om det skulle ha en positiv inverkan på deras karriär. Vissa menade också att det svenska språket skulle öppna dörrar i de övriga nordiska länderna. (Creutz & Helander, 2012, s. 9, s. 43.)

De nyckelpersonerna som blivit intervjuade för undersökningen anser att det är lättare att lära sig svenska än finska och att det går snabbare att inkluderas i ett samhälle om man behärskar det ena av landets nationella språk. Det framgick dock också att myndigheterna inte erbjuder service på svenska i önskad omfattning. Det saknades också vid undersökningstidpunkten integrationsutbildningar på svenska för invandrare. Enligt undersökningen upplever informanterna att attityderna i det samhälle som omger dem är negativa och att de blir tvungna att motivera sitt val av det svenska språket, som enligt invandrarna själva är en fördel också på arbetsmarknaden. Det framkommer att invandrarna känner till sina språkliga rättigheter och att de är förundrade över det faktum att dessa inte uppfylls. För tillfället kunde man alltså dra slutsatsen att integrationspolitiken i Finland inte påverkar svenskan positivt. (Creutz & Helander, 2012, s. 134–135). Vidare framgår det att många invandrare upplever att det är enklare att inkluderas i det svenskspråkiga samhället, eftersom det är relativt litet och därför lättare att bemästra. De intervjuade nyckelpersonerna i undersökningen säger även att attityderna till olika språk är positivare än i det finska majoritetssamhället. (Creutz & Helander, 2012, s. 124).

Avslutningsvis kan det konstateras att en stor del av invandrarna har en vilja och motivation att lära sig svenska. Detta kunde tänkas öka antalet svensktalande i landet ifall alla invandrare informerades och gavs möjligheten att integreras på svenska. Dock verkar det för tillfället inte finnas tillräckliga möjligheter för invandrare att välja svenska som integrationsspråk och att i praktiken få betjäning på diverse ställen på svenska. Uppskattningsvis kan antalet invandrare som är intresserade av att integreras på svenska i huvudstadsregionen uppgå till flera tusen personer (Creutz och Helander (2012, s. 135). Tvåspråkighet intresserar alltså invandrare. Creutz och Helander (2012) avslutar sin bok genom att undra om det finländska samhället kommer att tillmötesgå dessa intressen.

Ett sätt för samhället att tillmötesgå invandrarnas intressen är att se till att pedagogerna inom den småbarnspedagogiska verksamheten har tillräcklig interkulturell kompetens och kunskap att tillmötesgå barns behov med diverse språklig och kulturell bakgrund. Kunskap om hur man förverkligar en naturlig och fungerande flerspråkig vardag inom sin verksamhet är mycket viktig i vårt mångkulturella samhälle, och det finns ett klart intresse bland invandrarna för två- och flerspråkig pedagogik.

## **2.2 Flerspråkig identitet i det finlandssvenska utbildningsväsendet**

### **2.2.1 Två- och flerspråkighet**

Begreppen *tvåspråkighet* och *flerspråkighet* används ofta synonymt och är centrala i denna avhandling och kräver därför en definition. Håkansson (2019, s. 16) menar att de definitioner som existerar kring två- och flerspråkighet ofta är flytande och att det kan vara svårt att hitta en samstämmighet. Vidare menar Håkansson att oberoende av om det handlar om två språk eller fler, finns det ibland skilda uppfattningar om innebörden av att kunna använda flera språk. En del menar att man måste vara uppvuxen med flera språk sedan barn för att kallas flerspråkig, medan andra anser att man kan kallas flerspråkig om man har en viss kunskap om flera olika språk. Inställningen hos människor till tvåspråkighet har även förändrats mycket under de senaste hundra åren (Håkansson, 2019).

Håkansson (2019, s. 21) nämner lingvisten Leonard Bloomfield (1933) som menade att tvåspråkighet endast existerar när individen behärskar två språk ungefär lika bra som en inföding. Idag är dock många överens om att denna definition på *tvåspråkighet* skulle utesluta de allra flesta som använder flera språk på grund av att en två- eller flerspråkighet som är så balanserad som Bloomfields syn på tvåspråkighet är mycket sällsynt. Det uppskattas att cirka fem procent av alla personer som använder flera språk i sin vardag kan påstås ha full behärskning av båda eller alla språken. Många tvåspråkighetsforskare poängterar idag att man knappt aldrig kan tala om en fullständig behärskning av flera språk på grund av att tvåspråkiga individer vanligtvis använder olika språk i mycket olika sammanhang. (Håkansson, 2019 s. 21.)

Håkansson (2019, s. 21) refererar till George Lüdi (2002) som är en tvåspråkighetsforskare i Schweiz. En person som använder två eller flera språk i sin vardag och som vid behov kan växla mellan dessa språk kan anses vara tvåspråkig enligt Lüdi. Exempelvis kan en person som är flerspråkig i Basel använda franska med familjen och på arbetet, grekiska med vänner och bekanta och i kontakt angående affärer på arbetet. Han menar att det handlar om en dynamisk flerspråkighet, där personen kan inneha olika färdigheter i de olika språken. I vissa språk har hen de bästa muntliga färdigheterna, medan hen i andra språk kanske har de bästa skriftliga färdigheterna. Dessutom menar François Grosjean enligt Håkansson (2019, s. 21) att språket hos en individ som är tvåspråkig inte motsvarar språket hos två enspråkiga individer. Han menar att den språkliga kompetensen hos tvåspråkiga är alldeles speciell.

*I Kompletterande del med tilläggsdeskriptioner för den gemensamma europeiska referensramen för språk om lärande, undervisning och bedömning (hädanefter GERS, kompletterande del)* som publicerats av Europarådet 2018 och i svensk översättning av Utbildningsstyrelsen (2018, s. 6) beskrivs flerspråkighet enligt följande:

Den europeiska referensramen skiljer på *mångspråkighet* (olika språks närvaro i samhället eller individuellt) och *flerspråkighet* (den enskilda elevens eller språkanvändarens dynamiska och växande språkrepertoar). Flerspråkighet beskrivs i referensramen som en ojämn och föränderlig kompetens där språkanvändarens eller den lärandes kunskaper i ett språk eller dess variation kan vara mycket olika i ett annat språk. Den grundläggande tanken är dock att den flerspråkiga individen har *en* intern språkrepertoar som bildar ett nätverk, som hen kopplar till sina allmänna färdigheter samt till olika strategier för att genomföra uppgifter. (Avsnitt 6.1.3.2 i GERS, kompletterande del.)

Bardel (2019, s. 8) diskuterar flerspråkighet i sin text som även handlar om GERS, kompletterande del. Bardels definition på *flerspråkighet* handlar i svensk översättning om att det är en kommunikativ kompetens, där en individs alla språkerfarenheter och språkkunskaper ingår. Språken är mentalt förenade och påverkar varandra. Vidare konstateras det att en flerspråkig person kan välja att använda olika delar av sin kompetens i varierande situationer, på ett smidigt och flexibelt sätt för att på ett så effektivt sätt som möjligt kunna kommunicera med olika personer. Med detta menas att en person kan använda olika dialekter eller språk på olika kompetensnivå och antingen använda dem receptivt, produktivt eller både- och.

Hos flerspråkiga individer kan kunskaper som är mycket begränsade i ett språk ändå spela en viktig roll i individernas flerspråkiga repertoar. I en flerspråkig individs medvetande är de olika språkformerna och språken inte åtskilda i medvetandet. Däremot växelverkar de med varandra och bildar den flerspråkiga repertoar som individen enligt sina behov och på varierande sätt använder sig av i olika sammanhang. Valet av språk som kommer till uttryck är situationsbundet och varierar därför i olika sammanhang. I vissa situationer kan det även kännas naturligt att använda flera språk samtidigt. Att blanda språk anses idag vara en normal del av kommunikation. (Utbildningsstyrelsen, 2016.)

I flerspråkiga länder skulle enspråkighet vara ett verkligt hinder för exempelvis det sociala livet, eftersom man då kanske begränsas i sina kontaktnät eller aktiviteter. I Indien ser man exempelvis på enspråkighet på samma skeptiska sätt som man ofta diskuterar två- eller flerspråkighet på här i Norden med betoning på utmaningarna, även om flerspråkighet i sig anses vara positivt. I Indien kan enspråkighet ibland till och med uppfattas av befolkningen som en myt. Håkansson (2019, s. 10) menar att kopplingen ”ett språk – en nation” som är en vanlig västerländsk koppling däremot inte är så självklar då man ser till jordens befolkning i sin helhet. Hon menar också att man i debatterna i våra nordiska områden ofta haft en tendens att betona utmaningarna och problemen med flerspråkighet. Då betraktas enspråkighet enligt Håkansson som ett idealtillstånd eller normaltillstånd, vilket hon menar att är ett mycket ovanligt synsätt globalt sett. (Håkansson, 2019, s. 10).

Synen på två- och flerspråkighet har även varierat under olika tidsperioder och olika forskare har haft varierande synpunkter på fenomenet. Man har länge antagit att flerspråkighet i barndomen har en effekt på hjärnor under utveckling; dock tänkte man förr att konsekvenserna av flerspråkighet är negativa. Man menade att barn som lär sig två språk blir förvirrade. (Hakuta, 1986, s. 14.) Även Baker (2011, s. 139) poängterar att man tidigare trott att uppfostran av barn i tvåspråkiga miljöer kan ha en negativ effekt på barns utveckling. Man har trott att bland annat följande problem kan uppstå: för stor belastning av hjärnan, begränsningar i fråga om att lära sig majoritetsspråket, identitetskonflikter, delad lojalitet, främlingskap eller till och med schizofreni. Enligt Baker trodde man ungefär fram till 1960-talet att tvåspråkighet hade en negativ effekt

på barn och deras tänkande. Forskning under senare decennier har dock kunnat påvisa att detta inte stämmer. (Baker, 2011, s. 139–140).

Bialystok (2012, s. 2) och Baker (2011, s. 144–145) hänvisar till Peal och Lamberts artikel (1962) som genom sin studie om två- och enspråkiga barn i Montreal lyckades förkasta synsättet att tvåspråkighet har en negativ effekt på barn. Peal och Lamberts studie kom att medföra en stark vändpunkt i forskning om tvåspråkighet och kognitiva färdigheter. Forskarna förväntade sig att resultaten i studien för de tvåspråkiga barnen skulle vara sämre än hos de enspråkiga. Tvärtom visade det sig att de tvåspråkiga barnen klarade sig mycket bra i de flesta testen. Det oväntade resultatet har undersökts i senare studier. Bialystok (2012, s. 2) nämner bl.a. att Ben-Zeev (1977), Bialystok, (1986, 1988, 1998) Cromdal, (1999) Galambos (1988, 1990). Ianco-Worral (1972) och Mezzacappa (2004) har intresserat sig för att undersöka effekten av tvåspråkighet hos barn. Dessa forskare har kunnat konstatera att flerspråkiga barn har en betydande fördel exempelvis när det kommer till deras förmåga att lösa språkliga problem som handlar om att förstå skillnader mellan form och betydelse, det vill säga ha metalingvistiska färdigheter. Tvåspråkiga barn klarar sig även bättre i test som handlar om nonverbala problem, som kräver att deltagarna kan ignorera irrelevant information (Bialystok, 2012, s. 2.)

Då ett barn lär sig flera språk lär det sig inte endast språken i sig, utan även om olika kulturer, tankesätt, normer och traditioner som speglas i de olika språken. Studier har visat att människor som talar olika språk skapar sig olika världsbilder. Svensson (2009) hänvisar till Whorf (1957) som sammanfattar det enligt följande: ”Språket är inte bara ett medel för att uttrycka tankar, det skapar också tankar” (Svensson, 2009, s. 194).

Flerspråkighet ses ofta som en fördel för både individ och samhälle. Ett samhälle där det finns stor språklig kompetens har fler möjligheter till kulturella, vetenskapliga, ekonomiska och politiska framgångar. (Khousravi, 2017, s. 17.) Mer än 70 % av världens människor använder på daglig basis två eller flera språk och för över 50 % av världens barn är skolspråket ett annat språk än det som talas hemma (Oksaar, 2007, s. 20). I världen finns mellan 5 000 och 6 000 språk, vilket innebär att flerspråkighet eller tvåspråkighet är vanligare än enspråkighet om man ser på majoriteten av hela världens befolkning (Håkansson, 2019, s. 9).



Flera studier visar på att det finns många fördelar med flerspråkighet. Flerspråkiga personer kan ofta välja på vilket språk de ska tänka. Detta kan vara en fördel till exempel då det kommer till problemlösning, eftersom det resulterar i större mental mångsidighet. Då man behärskar flera språk kan man även jämföra byggstenarna i olika språk. Flerspråkiga barn har redan från start tvingats till flexibilitet i tänkandet om språkets uppbyggnad i en högre grad än enspråkiga barn. I och med att de jämfört språk har de på ett naturligt sätt fått fler tillfällen att utöva hjärngymnastik. Att se att det finns skillnader mellan tankesätt och kulturer kan stimulera det intellektuella förmågan. (Svensson, 2009, s. 195.)

Enligt Bardel (2019, s. 8) betonas det i den *Gemensamma europeiska referensramen för språk* (hädanefter GERS) att det är flera kompetenser som utvecklas i samband med flerspråkighet förutom just att man behärskar ett flertal språk. Vidare skriver Bardel (2019, s. 8) att detta resonemang utvecklas vidare i den kompletterande delen där det framgår att det bland annat handlar om den metaspråkliga kompetens som individen kan utnyttja strategiskt då hen lär sig nya språk. Det handlar till exempel om möjligheten att kunna se mönster i olika språk, likheter och skillnader mellan olika språk. Vidare menar skribenten att ”även en utvidgad repertoar av paralingvistiska uttryckssätt som mim, gester och ansiktsuttryck betonas i GERS. Den språkliga kompetensen kopplas till hela den kulturella kontext som språken är en del av och man lyfter fram hur den flerspråkiga individen också har en utvidgad kulturell kompetens” (Bardel, 2019, s. 8).

Bialystok, Craik och Luk (2012, s. 1) diskuterar i sin artikel flerspråkighetens effekter på tänkandet och hjärnan. Det har tidigare konstaterats att två- och flerspråkighet har en positiv effekt på den kognitiva utvecklingen hos barn. I sin undersökning gällande flerspråkighetens betydelse för vuxna konstaterar de att flerspråkigheten inte har en så stor kognitiv effekt på vuxna; däremot har den en märkbar kognitiv effekt för äldre människor. Resultaten av forskningen tyder på att flerspråkigheten skyddar äldre människor mot kognitiv nedsättning; detta kallas på engelska för ”cognitive reserve”. Flerspråkighet anses också leda till försenade symptom på demenssjukdomar. (Bialystok, 2012, s. 1.) Bialystok m.fl. (2012, s. 10) hänvisar till en artikel som hon skrivit tillsammans med Craik och Freedman (2007) där de jämförde patientjournaler

hos enspråkiga och tvåspråkiga patienter som hade fått diagnosen demens av olika typer. Trots att patienterna var mycket lika beträffande ett flertal kognitiva och övriga faktorer, upplevde de tvåspråkiga patienterna symptom och blev diagnostiserade i medeltal 3–4 år senare än de enspråkiga individerna. De enspråkiga diagnostiserades i medeltal vid 75,4 års ålder, medan tvåspråkiga individer diagnostiserades vid 78,6 års ålder. Resultaten bekräftades av resultaten från en kontrollgrupp som också undersöktes. Vidare menar Bialystok att livslång erfarenhet av att hantera och rikta sin uppmärksamhet mot två språk omorganiserar vissa nätverk i hjärnan, vilket skapar en mer effektiv grund för att upprätthålla bättre kognitiv prestanda under hela livet (Bialystok m.fl. 2012, s. 2–3).

Avslutningsvis kan det konstateras att livslång två- och flerspråkighet kan anses ha flera positiva effekter för den enskilda individen och samhället. Av denna orsak är det också intressant att fokusera på barn-agens i flerspråkiga miljöer inom småbarnspedagogiken.

### 2.2.2 Andraspråksinläring

Begreppet *tvåspråkighet* kan delas in i simultan och successiv tvåspråkighet. Det som främst skiljer åt dessa är inlärningsprocessen (Håkansson, 2019, s. 135). *Förstaspråket* eller *modersmålet* är det eller de språk ett barn lär sig först, tillsammans med vårdnadshavare och vänner i ett naturligt samspel. Förstaspråket är kopplat till tidiga barndomsminnen och känslor och förstaspråkets grunder brukar barn vanligtvis behärska ungefär från tre års ålder. Det är möjligt att utveckla två förstaspråk om föräldrarna till exempel talar olika språk. Då barnet tillägnar sig fler språk samtidigt kallas det för *simultan flerspråkighet*. (Svensson, 2009, s. 190.)

*Successiv tvåspråkighet* skiljer sig främst från *simultan tvåspråkighet* genom att själva inläringen av det andra språket påbörjas i ett senare skede, då barnet redan har utvecklat ett språk. Efter att barnet är tre eller fyra år handlar det därmed om andraspråksinläring. (Håkansson, 2019, s. 157.) Att lära sig ett andraspråk är en komplex process. Alla inlärare är olika och andraspråket lärs in i varierande miljöer (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12). För en del personer är det lättare att lära sig

främmande språk än för andra; vissa uttalar främmande språk mycket bra, medan det för andra är svårt att producera ljud som är obekanta för det egna modersmålet. Vissa uppfattar grammatik i främmande språk som mycket svårlärd och komplicerad, medan andra lär sig språkets form mycket snabbt. Någon lär sig nya ord direkt, medan en annan får lägga ner mycket tid på att plugga orden. (Pietilä, 2014, s. 45.)

Det diskuteras emellertid när ett andraspråk ska införas som skolämne och om det finns en specifik period då man är mer benägen att lära sig främmande språk. Oksaar (2007) menar att det inte finns ett entydigt svar på denna fråga. Han poängterar att det aldrig är för sent att lära sig ett nytt språk, men att det finns perioder i en människas liv då man är mer benägen att lära sig specifika färdigheter relaterat till språk. Oksaar nämner språkets uttal som något som vanligtvis tenderar att likna mer uttalet hos personer med språket i fråga som modersmål, om språket lärs före puberteten. Det finns dock även de barn som kommit till ett nytt land i en mycket ung ålder, men trots detta aldrig lär sig det nya landets språk utan en accent från sitt första språk, samtidigt finns det äldre personer som lyckas lära sig det nya språkets uttal utan första språkets inverkan på uttalet. (Oksaar, 2007, s. 22.) I Finland har det även diskuterats när ett andraspråk bör introduceras och införas som skolämne i grundskolan. Under Sipiläs regeringsperiod (2015–2019) hade ett av spetsprojekten som mål att tidigarelägga språkundervisningen. Undervisning i ett främmande språk eller i det andra inhemska språket blev obligatoriskt redan från grundskolans första klass. Man ville genom projektet hitta fungerande sätt att erbjuda elever möjlighet att inleda sin språkinläring tidigare än förr. Ett annat mål med försöket var att öka språkutbudet för att fler elever skulle välja att läsa tyska, franska, spanska, ryska, kinesiska eller japanska som lång lärokurs. (Utbildningsstyrelsen, 2018).

Språkinläring kan ske på varierande sätt och i varierande miljöer. ”Språkutvecklingen skiljer sig beroende på om man lär sig språket i den omgivning det används eller om man lär sig det i undervisningssituationer” (Svensson, 2009, s. 192). En metod genom vilken man på ett naturligt sätt vill få in det andra inhemska språket i skolor är språkbad. Det är en undervisningsmetod som under de senaste 30 åren blivit allt mer populär i Finland. Språkbad är en metod för andraspråksinläring som skiljer sig från traditionell språkundervisning, i språkbad fungerar språket som ett medel istället för att vara ett mål för undervisningen. Idén till språkbad kom ursprungligen till i Kanada,

då engelskspråkiga föräldrar ville att deras barn skulle lära sig Kanadas andra officiella språk, franska. Föräldrarna upplevde att de språkkunskaper som tillägnades i den traditionella språkundervisningen i skolorna inte var tillräcklig för att uppfylla språkraven på arbetsmarknaden. Man ville erbjuda barnen en naturlig miljö för tillägnandet av främmande språk. (Bergroth, 2015.) Även i Finland upplevde man ett behov av att effektivisera inläringen av ett andraspråk (Buss, 2004, s. 21). Språkbud är ett program där man deltar på frivillig basis och det förutsätter inga specialkunskaper eller språklig begåvning för barnens del. Precis som inläringssvårigheter stöds i vanlig grundläggande utbildning, får eleven även det stöd som behövs i språkbudsprogram. En tumregel är att språkbud är lämpligt för alla de elever som även kan ta del av vanlig grundläggande utbildning.

I språkbud sammanbinds två språk som har en stark, uppskattad och synlig position i det omgivande samhället. Detta gäller såväl för franskans position i Kanada och svenskans position i Finland. Det handlar således om ett flerspråkigt undervisningsprogram. I Finland har man ordnat tidigt fullständigt språkbud sedan år 1987 då man först tog språkbudet i bruk i Vasa. (Bergroth, 2015).

Avslutningsvis kan man konstatera att andraspråksinläring är en komplex process och ser olika ut för alla individer. Det diskuteras emellertid när ett andraspråk borde införas och när barn är mest benägna att lära sig främmande språk. Olika metoder tillämpas för att lära sig främmande språk. Språkbudsmodellen är en metod som kommit från Kanada till Finland och som idag är en mycket populär språkinlärningsmetod som skiljer sig från traditionell språkundervisning.

### **2.2.3 Språklig identitet hos enspråkiga och flerspråkiga individer**

Etnicitet samt språk har en central och betydande funktion för utveckling av den egna identitetsbildningen. Med hjälp av språket kan individen ta del av samt delta och vidareutveckla den kultur hen tillhör (Bjar & Liberg, 2003, s. 20). I ett land med två officiella språk är just språk något som ofta väcker känslor hos människor. Grönstrand och Malmio (2007) uppmärksammar detta i sin bok *Både och, sekä että*, med vilken de vill framhäva flerspråkig identitet och litteratur.

”Språk är makt. Makten utövas i fraser och slagord så som *Suomessa puhutaan suomea! Sista striden för svenskan! Tassarna bort från mitt språk! Rakastu suomenruotsalaiseen!* Språk är både privat och politiskt, språk anknyter till känslor och identitet och ger upphov till såväl skam som stolthet och glädje”

I det föregående citatet lyfter författarna upp fraser som säkert de flesta finländare någon gång hört. I det officiellt tvåspråkiga Finland är språkliga frågor något som diskuteras flitigt såväl inom politik, idrott, skolvärlden och bland medborgare överlag. Grönstrand och Malmio (2007) sammanfattar det hela med att konstatera att språk är makt; att det anknyter till känslor och identitet hos individer. Slotte och Forsman (2016, s. 119) uppmärksammar också språklig identitet i sin text. Författarna menar att bekräftandet av någons språkliga identitet inte nödvändigtvis behöver innebära temadagar eller andra stora satsningar som kräver tid och resurser. Ett exempel på detta ges i boken.

”Under en finsklektion som observerades inom projektet Skolspråk nämnde en elev, med bosnisk bakgrund, att ordet *sin* betyder *son* på bosniska. Lärarens val att stanna upp en stund, uppmärksamma kommentaren och fråga efter uttalet, var i all enkelhet ett sätt att bekräfta flerspråkighet, som kan vara av stor betydelse för både den i stunden aktiva eleven och andra” (Slotte & Forsman, 2016, s. 121).

I exemplet ovan framgår det alltså att det för lärare inte behöver vara tidskrävande eller besvärligt att visa nyfikenhet gentemot en elevs andra eller övriga modersmål. Det kan vara bra att som lärare ha i åtanke att man inte alltid behöver inleda nya stora projekt angående allt nytt man möter, att helt enkelt uppmärksamma olika fenomen och visa intresse för dem i vardagen kan räcka mycket väl. Elias Magnusson (2010) hänvisar till Pavlenko och Blackledge (2004) som menar att språket inte endast fungerar som identitetsmarkör i det senmoderna samhället. De menar att det även uttrycker solidaritet och avståndstagande. Vidare menar de att identiteten dessutom är förhandlingsbar, med detta menas att man genom olika språkval kan uttrycka olika sociala och etniska identiteter. Detta i sin tur gör det möjligt att ställa den traditionella och etniska identiteten åt sidan, för att istället närma sig en kompisgrupp och inkluderas i deras språkliga gemenskap. (Elias-Magnusson, 2010, s. 81). Pavlenko

och Blacklegde (2004) menar alltså att flerspråkiga individer med andra ord i vissa situationer väljer att växla mellan olika identiteter som kommer i uttryck bland annat genom språk. Att en flerspråkig individ skulle växla mellan olika identiteter då hen använder olika språk är ett synsätt, som kanske inte längre idag dominerar. Idag talar man också om att individer kan ha en *flerspråkig identitet*. Begreppet flerspråkig identitet används bland annat i planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53).

I Finland finns en relativt stor andel tvåspråkiga individer, med finska och svenska som modersmål. Herberts (2016) spekulerar kring det svenska språket i Finland och begreppet identitet. Han menar att enspråkiga (svenska) inte nödvändigtvis har starkare finlandssvensk identitet än två- eller flerspråkiga. Detta resonemang motiverar han på följande sätt.

“I ett flertal surveyundersökningar har den finlandssvenska identiteten definierats, mätts och utvärderats. I den nämnda intervjuundersökningen av 200 trettioåriga svenskspråkiga i Finland noterade vi att graden av tvåspråkighet inte korrelerar med identiteten... Man kunde alltså tro, att de mera enspråkiga klamrar sig fast vid en finlandssvenskhet som de är beroende av, medan tvåspråkiga inte har samma behov. Identiteten har olika dimensioner, men det förefaller tydligt att tvåspråkiga tvingas reflektera över sina språkval på ett helt annat sätt än enspråkiga” (Herberts, 2016, s. 55).

Vidare menar Herberts att speciellt unga vuxna ställs inför frågor om vilka språk eller traditioner man vill ge vidare åt sina barn. Fastän man kan tänka sig att också ge barnet två språk, blir skolspråket och språket i daghemmet viktiga markörer som har stort inflytande och påverkar identitetsuppfattningen hos barnen. Herberts menar alltså att tvåspråkiga individer reflekterar betydligt mer över språk och identitet än enspråkiga individer, enspråkiga finlandssvenskar tänker kanske sällan på språkvalen eftersom de inte blir aktuella. Tvåspråkiga individer hamnar däremot automatiskt i valsituationer av olika slag vilket resulterar i att valen blir mer reflekterande och medvetna än hos enspråkiga personer. Med denna grund menar Herberts att man kan påstå att de enspråkiga individernas språkliga identitet inte är övervägd och definierad lika tydligt som hos flerspråkiga individer. (Herberts, 2016, s. 55).

Herberts (2016) spekulerar vidare kring finlandssvensk identitet. År 2000 intervjuades 200 trettioåriga personer med svenska som modersmål, man valde att inte kalla dem finlandssvenskar. Syftet var att kartlägga bland annat vad dessa personer anser vara typiskt finlandssvenskt. De intervjuade nämnde i sina svar bland annat kust och hav, Popkalas, dialekter och revyer, Hufvudstadsbladet, Strömsö, Runeberg och Bettina. Lucia, SFP, Folkhälsan, Zacharias Topelius och hans barndomshem Kuddnäs och olika kulturfonder. Vidare nämner de intervjuade Mumin, Runebergstårtan, Stafettkarneval, Hanken, Åbo Akademi och Nylands brigad. Avslutningsvis kan man konstatera att den språkliga identiteten är komplex, och ofta starkt sammankopplad med den sociala och kulturella identiteten. (Bjar & Liberg, 2010, s. 20).

Den flerspråkiga verksamheten inom småbarnspedagogiken i Finland styrs delvis av styrdokument, men också av pedagogers medvetna och omedvetna tankesätt och agerande. På olika daghem är antalet barn med varierande språklig och kulturell bakgrund olika och barn växer upp i språkligt olika miljöer, det är dock allt vanligare idag att barn omges av flera språk. Det är intressant att undersöka hur pedagoger ser på barn-agens i flerspråkiga miljöer eftersom vårt samhälle och våra daghem och skolor allt oftare präglas av en flerspråkig miljö.

### 3 Agens

*I detta kapitel presenteras och definieras centrala begrepp för denna avhandling. Vidare diskuteras aktiviteter i skolvardagen som kan främja och inspirera barn till flerspråkighet.*

#### 3.1 Barn-agens som begrepp

Eftersom avhandlingen grundar sig på barn-agens i flerspråkiga sammanhang är begreppet *agens* ett mycket centralt begrepp och bör därför definieras. Bergroth och Palviainen (2016, s. 11) förklarar begreppet *agens* enligt följande "barnets språkliga agens är dess sociokulturellt förmedlade förmåga att agera som i sin tur återspeglar sig i dess språkliga handlingar". Bergroths och Palviainens definition bygger på Ahearns (2001, s. 112) definition. "Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act". Alltså syftar begreppet *agens* på förmågan att agera, och denna förmåga är sociokulturellt förmedlad. Även Sommer (2005, s. 56) menar att agens är ett begrepp med vilket man avser att barnet själv aktivt kan påverka den egna socialisationsprocessen samt utveckling genom att barnet är "aktivt och involverat i att skapa sig självt och sin värld".

Begreppet sociokulturellt är centralt i definitionerna av begreppet agens och bör därför också diskuteras. Begreppet sociokulturell kopplas ofta ihop med Lev Vygotskij, som ofta anses vara den främsta företrädaren för den sociokulturella teorin (Svensson, 2014, s. 32). Han anses också vara den inlärningsteoretiker som kan ha haft störst betydelse för undervisning och skola. Det gäller främst hans teorier om samhällets viktiga betydelse för inlärning samt om vikten av samspel mellan kognition och språk samt lekens betydelse för den kognitiva utvecklingen. (Manger, Lillejord, Nordahl & Helleland, 2013, s. 133). Vygotskij menar att det gemensamma kulturarvet och samhället är en mycket viktig del av den kognitiva interaktionen som resulterar i att barn lär sig. Det är av denna orsak som den sociala kontexten där inlärningen sker i, är viktig och betydelsefull för alla barn och unga. Vygotskij betonar alltså språkets och kulturens betydelse för barns kognitiva utveckling. (Manger m.fl. 2013, s. 134, s. 118). Bl.a. Strandberg (2014, s. 46) och Manger m.fl. (2013, s. 215) menar att barn enligt Vygotskij lär sig saker och utvecklas två gånger. Det första steget av lärandet äger



rum mellan människor och den andra omgången sker inuti individen. ”Den sociala processen transformeras, omgestaltas till en process som tar plats inuti den enskilda individen” (Strandberg, 2014, s. 46).

Vidare menar Bergroth och Palviainen (2016, s. 11) att begreppet agens kan delas in i tre olika dimensioner. De menar att det handlar om en *förmåga* (eng. *capacity*), förmågan innebär kompetens att *handla* (agera). Den sista dimensionen av begreppet agens handlar om att förmågan är *sociokulturellt förmedlad*. Med detta menar man att omgivningen och människorna man omges av har ett stort inflytande. Bergroth och Palviainen menar att dessa tre dimensioner har betydelse och relevans då man analyserar barns-agens.

Det finns också variation mellan den språkliga miljön i daghem, förskolor och skolor. På vissa ställen talar många av barnen som är flerspråkiga samma språk sinsemellan, medan det i andra daghem, förskolor och skolor kan finnas en stor variation av olika språk bland de flerspråkiga barnen, där svenska kanske är det enda gemensamma språket. Läroplanen är i grunden gemensam för alla, men kan tolkas på lite olika sätt på olika daghem och skolor. De olika förutsättningarna samt att tolkningen av läroplanen kan skilja sig till viss del, kan även skapa skilda, och oftast osynliga regler som har en inverkan på språkanvändningen som personalen inte alltid är medveten om. Att det också finns variation i personalens flerspråkighet har också en inverkan på den rådande språkpolycyn i daghem och skolor (Puskás, 2018, s. 145).

Puskás (2018, s. 142–143) menar att begreppet språkpolicy kan delas in i tre komponenter bestående av språkplanering, språkideologi och språklig praktik. Vidare definierar Puskás begreppet enligt följande: ”begreppet språkpolicy används för att synliggöra både *explicita*, det vill säga synliga eller tydliga, och *implicita*, det vill säga underförstådda, regler som styr användningen av ett eller flera språk i en viss kontext”. Traditionellt syftar begreppet på riktlinjer och lagar som vanligtvis stiftas av företrädare för statliga myndigheter. Puskás refererar till Spolsky (2004) som menar att begreppet språkpolicy dock har vidgats under de senaste årtiondena, från att man endast fokuserade på hur man formulerar språkpolicy på nationell nivå, till att studera det dynamiska perspektivet av språkpolitik. Med det dynamiska perspektivet menar man att utöver de skrivna lagarna och riktlinjerna, påverkar även samhälleliga

ideologier, oskrivna regler samt sociala normer och de språkpraktiker som utvecklas i en viss kontext och miljö. ”Språkpolicy innefattar således alltså inte enbart de lagar och riktlinjer som beslutats på nationell nivå utan även hur dessa implementeras och utmanas på den institutionella nivån och i vardagliga praktiker” (Puskás, 2018, s. 143).

Puskás (2018, s. 145) refererar till James och James (2004) som menar att man för att kunna skapa en bättre bild av hur barn påverkar den egna flerspråkiga utvecklingen också bör fokusera på och beakta barnens egen agens. Vidare refererar Puskás (2018, s. 145) till Emilson som har studerat utvecklingen av barn-agens i förskolan (motsvarar daghemsverksamhet i Finland), har konstaterat att ”[b]arns agens utvecklas i förhållande till olika faktorer såsom samhällsliga krav på anpassning till den institutionella kontexten” (Puskás, 2018, s. 145–146). Emilson menar också att barnens egna önskan och vilja att delta i gemenskapen och hantera samt fungera i världen omkring oss påverkar. Då det kommer till språkanvändning och språkval utvecklas barns-agens i samverkan och interaktion med andra människor. Agensen utvecklas även i samverkan med den domän där interaktionen äger rum. Man kunde även sammanfatta det som att barn både påverkar och blir påverkade av den språkliga miljön de omges av. Även om det är viktigt att beakta barn-agens, bör man inte glömma att barn inte ensamma kan ansvara för den egna flerspråkiga eller enspråkiga utvecklingen. (Puskás, 2018, s. 146).

Barn-agens och delaktighet kan syfta på samma sak. Begreppet delaktighet diskuteras även i läroplanen (2014). Begreppet delaktighet nämns 92 gånger i flera olika sammanhang. På sidan 26 beskriver man att målet för utvecklandet av verksamhetskulturen i skolorna är att främja lärande, delaktighet, välbefinnande samt en hållbar livsstil. Mer konkret beskriver man att elevkårsverksamheten i skolor erbjuder för elevernas delaktighet ett mycket viktigt forum, vars uppgift är att främja samarbete, påverkningsmöjligheter samt delaktighet bland elever. Även andra verksamhetsformer nämns som kan öka elevernas delaktighet, bland annat fadderverksamhet och engagemang i frivilligarbete samt hållbar utveckling. På sidan 36 diskuteras elevernas delaktighet som ett skilt kapitel. Det framkommer att man ska ordna skolarbetet på så vis att eleverna blir hörda och grundar sig på elevers

delaktighet. Det lyfts upp att delaktigheten kan på ett naturligt sätt stärkas genom att eleverna har möjlighet att delta i planeringen av skolarbetet samt arbetet i den egna klassen.

I denna avhandling syftar begreppen barn-agens och delaktighet på samma sak. Det motsvarande begreppet på finska är *toimijuus* och *osallisuus*. Kangas och Brotherus (2017) använder begreppet *osallisuus* i sin text, och hänvisar till Karlsson (2005) och Turja (2011) som beskriver begreppet *osallisuus* som ett mått på barnets inre upplevelse i förhållande till omgivning och kultur: barnet upplever delaktighet i det egna vardagslivets omgivning och i sociala relationer. Samma begrepp på engelska är *agency*. I denna avhandling har jag främst valt att använda ordet barn-agens. Barn-agens ses i denna avhandling främst via pedagogernas röster. För denna avhandling har jag inte haft möjlighet att analysera barn eller videor av barn för att undersöka barn-agensen, jag har däremot analyserat transkriberingar av gruppdiskussioner mellan pedagoger som arbetar inom småbarnspedagogiken på svenska i Finland.

### **3.2 Aktiviteter i skolvardagen som främjar språkutveckling och inspirerar till flerspråkighet**

Vi orienterar oss i världen omkring oss och i vår livsvärld med hjälp av språk. Det är genom språket som vi hämtar nya lärdomar och kunskap. Att utveckla sina språkkunskaper innebär därmed att också utveckla sitt tänkande och lärande. I läroplansgrunderna som togs i bruk i Finland 2016 har språket fått en mycket synlig roll, i all verksamhet i skolan kan man se fokus på språk, inte bara inom modersmålsundervisning och andra språk (Oker-Blom, 2016, s. 65.)

I läroplanen (2014, s. 21) betonas att undervisningen skall byggas upp så att eleverna stöds i att utvecklas till skickliga språkbrukare, som kan använda både sitt modersmål och övriga språk mångsidigt. Vidare står det skrivet att elevens egna modersmål samt andra språk ska stärkas och användas som stöd för inhämtandet av kunskaper (s. 121, s. 175). Lärare bör alltså inte bara uppmuntra och inspirera till flerspråkighet, utan också fokusera på att stärka elevens modersmål. Läraren kan bland annat genom sitt

eget språkbruk vara en språklig förebild som gynnar elevens modersmålsutveckling, i de fall där modersmålet är det samma som undervisningspråket.

Enligt Pietilä (2014) ser själva språkinlärningsprocessen ungefär lika ut för alla, även om skillnader syns i hur snabb processen är samt hur hög nivå av språkfärdigheter som slutligen nås. Det finns vissa faktorer som påverkar inlärningsprocessen av ett främmande språk. Dessa är språklig begåvning, motivation, personlighet, ålder, inlärningsätt och tillhörande inlärningsstrategier. I samverkan med varandra påverkar dessa faktorer språkinläringen hos personer. (Pietilä, 2014, s. 45.)

Motivation och språklig begåvning anses vara de faktorer som främst påverkar och skapar skillnader i inlärningsgrad av språk hos individer. Man har länge intresserat sig för språklig begåvning och idag är forskare överens om att en specifik språklig begåvning finns hos vissa personer. Idag är man överens om att språk är i en specialposition och att lärandet av språk är en speciell färdighet som skiljer sig från andra. (Pietilä, 2014, s. 45-46). Att lära sig ett språk skiljer sig alltså från att lära sig andra saker. En person som är intresserad av ett främmande språk tenderar också att uppnå bättre resultat i språkinläringen än en person som inte är intresserad av att lära sig. Det är dock inte enkelt att mäta varken motivation eller språklig begåvning. Ofta får man förlita sig på språkinlärarens egen uppfattning om sin motivationsgrad genom till exempel frågor i enkäter. Förskönade svar kan då fås och en ytterligare orsak som gör det svårt att mäta motivation är att motivationsgraden kan ändras med tiden. (Pietilä, 2014, s. 46–49.)

Språklig begåvning består av flera olika komponenter och är inte heller enkel att mäta, eftersom fler andra faktorer också inverkar på språkinläringen. Undersökningar tyder ändå på att språklig begåvning är en medfödd egenskap. Att språklig begåvning existerar betyder dock inte att brist på begåvningen skulle innebära oförmåga att lära sig främmande språk. (Pietilä, 2014, s. 46–49.)

Vi lär oss språk i samspel med omgivningen och andra personer, inom olika språk och kulturer skiljer sig även reglerna för kommunikation. Vid inläring av flera språk på samma gång är det viktigt med meningsfulla aktiviteter som stödjer utvecklingen. ”Då barn lär sig flera språk samtidigt blir det tydligt att språkinläringen i hög grad är en

social process och att meningsfulla aktiviteter leder till språklig inläring.” (Svensson, 2009, s. 191). Det är viktigt att utveckla språkkunskaper eftersom språket är även det främsta verktyget för kommunikation (Khousravi, 2017, s. 27). I samarbete och diskussion med andra lär sig individen om språket. Kommunikation och samspel är komplexa processer som påverkas av flera aspekter och det är viktigt att inläraren får stöd av samtalspartnern. Läraren kan till exempel stöda eleverna språkligt genom att förtydliga, upprepa ord, fylla i eller omformulera så att språk- eller andraspråksinläraren utmanas och utvecklas på rätt nivå. Den mer kompetenta i språket kan även hjälpa inläraren att uppmärksamma specifika drag i språket. Med andra ord är det viktigt att läraren reflekterar över sin egen språkanvändning och är en god språklig förebild. (Lindberg & Skeppstedt, 2000, s. 198–224.).

Även i utbildningsstyrelsens bok hänvisar man till LP 2014 och begreppet *språklig medvetenhet*. Med begreppet avses att man är medveten om den egna språkanvändningen, ordval, stil och språklig varietet. Det innebär även att man har mycket goda färdigheter i sitt arbetsspråk samt att man har kompetens att analysera särdragen i sitt specialområde. Eftersom lärare och småbarnspedagoger har en viktig roll som språkliga förebilder för barn och elever finns det skäl att som pedagog ständigt utveckla sin professionalitet som språkanvändare. Språklig medvetenhet finns till en viss mån redan från 2–3 års ålder, det är därför viktigt att alla pedagoger utbildas i vad språklig medvetenhet handlar om. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 67–68.)

Daghemmets, förskolans och skolans roll i barns möte med skriftspråket och berättelser är mycket central och betydelsefull. För många barn är skolan det enda stället där de får lyssna på sagor och berättelser, för andra barn innebär läsning i skolan möjlighet att få ta del av andra genrer av böcker än de som vanligtvis läses i hemmet. Att läsa böcker och bearbeta innehållet tillsammans är viktigt och läraren har en speciellt viktig roll som samtalsledare kring berättelser och litteratur. Högläsning för barn där man diskuterar om texten eller berättelsen anses ha en starkare effekt på språkets utveckling hos barn än om man läser utan efterföljande diskussion. (Svensson, 2009, s. 146, 151.)

Den digitala världen ger oss även möjligheten att främja och inspirera till flerspråkighet, lärplattor och iPads kan användas i språkinlärningsyfte och det finns ett

flertal applikationer som utvecklats med syftet att stimulera språkinläring hos barn på ett lekfullt och inspirerande sätt. Musik och sång har också en viktig roll i barnens sociala och språkliga utveckling, det är därför relevant för lärare och småbarnspedagoger att på ett medvetet sätt uppmärksamma eleverna på innehållet i musiken. Man kan till exempel använda bilder eller olika saker för att illustrera innebörden av orden i sången. Man kan även kombinera sång med rörelse- och kroppsspråk, då konkretiseras och tydliggörs betydelsen av ord i sången för barn i arbetet med två-eller flerspråkighet. (Khousravi, 2017, s. 52–53.)

Förutom barnets egna vilja, intresse och nyfikenhet gentemot andra språk, spelar även lärares val av aktiviteter, egen inställning och nyfikenhet för språk en roll för barnets intresse och inläring. Även lärarens egna språkanvändning har en central roll i elevernas lärandeprocess. Det är ofta de små sakerna i vardagen och i undervisningen som väcker elevers intresse och nyfikenhet gentemot främmande språk, med enkla hjälpmedel kan lärare hjälpa barn och elever att uppnå ett bredare ordförråd och flerspråkighet, till exempel med bilder som stöd under sångstunder. Då får barnen en möjlighet att skapa sig en större förståelse för orden på ett främmande språk på ett lekfullt sätt.

## 4 Metod och genomförande

*I detta kapitel beskriver jag undersökningens syfte, forskningsfrågor samt projektet och fortbildningen Språkpärla och dess deltagare. I kapitlet ingår också en beskrivning av datainsamlingen samt redogörelse för valet av analysmetod och forskningsansats. Slutligen diskuteras forskningsetik.*

### 4.1 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingen är en delstudie inom projektet *Språkpärla*, som är ett fortbildningsprojekt som inkluderar forskning och genomförs av forskarna i flerspråkighet vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Den uppföljande forskningens syfte är att fördjupa förståelsen i hur barns språkmedvetenhet tar sig uttryck inom småbarnspedagogisk verksamhet samt att utveckla den språkmedvetna verksamheten. Barn-agens i flerspråkiga miljöer ligger som fokus i denna avhandling. Det övergripande syftet med undersökningen är att undersöka pedagogers syn på barn-agens och barns delaktighet i flerspråkiga miljöer. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- 1) På vilka sätt tar barn enligt pedagoger initiativ till lek och aktivitet när de vill kommunicera på främmande språk?
- 2) På vilka sätt anser pedagoger att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras och hur väcks barnens intresse för andra språk än svenska i flerspråkiga miljöer?

## 4.2 Materialet: projektet *Språkpärla*

Fortbildningen *Språkpärla*, vars material ligger som grund för denna avhandling, finansierades av Undervisnings- och kulturministeriet i Finland. Fortbildningen ordnades i tre olika tvåspråkiga städer i Finland. Det övergripande syftet med fortbildningen var att undersöka begreppet *språkmedvetenhet* ur olika perspektiv och att stödja barn och familjer med svenska som första eller andraspråk, eller som språkbadsspråk, med målet att skapa en balanserad flerspråkighet där alla språk ses som resurser. Fortbildningen bestod av fyra olika moduler som kallades *Pärlor*. Pärla 1 hade fokus på språkmedvetenhet i utbildningssammanhang. I denna avhandling utgår jag från material för Pärla 1. De övriga pärlornas teman ingår i andra delstudier som handlar om föräldrasamverkan och flerspråkiga och flerkulturella praktiker i svenskspråkig småbarnspedagogik. Projektet *Språkpärla* har en etnografisk ansats. (Bergroth & Hansell, u.å.)

### 4.2.1 Val av respondenter

Det kan finnas skäl att i en kvalitativ forskning kunna särskilja på respondenter och informanter. Begreppet *informanter* används i samband med intervjuforskning för att samla in information om faktiska förhållanden, medan *respondenter* ger information om sina egna åsikter, känslor, uppfattningar och egna upplevelser. Dock kan en och samma person i praktiken vara både respondent och informant. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 79.) Jag har valt att använda begreppet *respondenter* i denna avhandling, eftersom pedagogerna främst framför sina egna uppfattningar och syn på barn-agens i flerspråkiga sammanhang.

Eftersom avhandlingen är en delstudie inom projektet *Språkpärla* gjorde jag inte själv valet av respondenterna. Det kan vara utmanande att bestämma urval för en undersökning (Trost, 2012). Frågan hur stort urvalet skall vara är en mycket relevant fråga, men också omöjlig att svara på. Något man dock kan tänka på är att ju större urvalet är, desto större är sannolikheten att resultatet är representativt för en population (Trost & Hultåker, 2016, s. 37). Respondenterna i denna undersökning deltog i en fortbildning och datainsamlingen ägde rum i samband med den; man kunde därför anta



att respondenterna var lätt åtkomliga. Man kunde således dra slutsatsen att man inom projektet använde sig av bekvämlighetsurval (på engelska *convenience* eller *accidental sample*), eftersom respondenterna i ett bekvämlighetsurval är lätt åtkomliga (Yin, 2013).

Deltagarna i Pärla 1 bestod av 90 pedagoger som arbetade inom den svenska småbarnspedagogiken i Finland. Respondenterna hade varierande språklig och utbildningsmässig bakgrund. Dessa arbetade på daghem som är lokaliserade på områden som antingen är starkt präglade av det svenska språket, inom tvåspråkiga områden eller på språköarna i Finland. Vissa av pedagogerna arbetade också med svenskt språkbad inom finsk småbarnspedagogik. Antalet respondenter i undersökningen som räknades som primära deltagare var 41, medan de sekundära deltagare var 165 till antalet. Med *primära deltagare* avses deltagare som deltog i gruppdiskussionerna i datainsamlingen; med *sekundära deltagare* menas de primära deltagarnas kolleger på daghem de arbetar på (Bergroth & Hansell, u.å. opublicerat manuskript.)

#### **4.2.2 Projektets materialinsamlingsmetod: användning av SWOT-analys i fokusgrupper**

Materialet i avhandlingen består av färdigt insamlade och anonyma grovtranskriberade gruppdiskussioner från forskningsprojektet *Språkpärla*. Materialet samlades in i samband med en fortbildning och deltagarna i gruppdiskussionerna bestod av pedagoger som arbetar inom småbarnspedagogiken på svenska i Finland.

Under det första tillfället av fortbildningen presenterades och diskuterades sex olika diskurser av begreppet *språkmedvetenhet*: pedagogik på två språk, språkutveckling och språkliga färdigheter, tidig språkundervisning, flerspråkigt och flerkulturellt samhälle, finsk-svensk tvåspråkighet och nya minoriteter. Pedagoger som deltog i fortbildningen ombads sedan att fylla i en SWOT-analys tillsammans med sina kolleger på det daghem de arbetade på. Ordet *SWOT* står för: styrkor, svagheter, möjligheter och hot. Pedagogerna uppmuntrades att diskutera språkmedvetenhet ur de sex olika diskurserna som fanns med i SWOT-analysen, med fokus på styrkor,

svagheter, möjligheter och hot relaterade till de olika diskurserna. Pedagogerna uppmuntrades att diskutera diskurserna om språkmedvetenhet med fokus på den egna verksamhetskulturen på de daghem pedagogerna själva arbetade på. Utöver de som deltog i gruppdiskussioner deltog även totalt 165 personer i SWOT-diskussioner på arbetsplatser. Under det andra tillfället, ungefär tre veckor senare, diskuterades SWOT-analyserna i blandade smågrupper, i så kallade fokusgrupper (Bergroth & Hansell, opublicerat manuskript.) Fokusgruppsmetoden hör till de kvalitativa ansatserna inom forskning och baserar sig på en socialkonstruktivistisk forskningstradition (Barbour 2007, Dahlin-Ivanoff & Hultenberg 2006, enligt Dahlin-Ivanoff & Holmgren 2017, s. 16).

Begreppet *fokusgrupp* är en metod inom forskning där data är resultatet av gruppinteraktion kring ett specifikt ämne som forskaren har beslutat sig för. (Morgan, enligt Halkier 2010, s. 7). Enligt Bell (2016, s. 195) består fokusgrupper ofta av personer som har liknande erfarenheter eller egenskaper, eller av en grupp människor som har ett gemensamt yrkesmässigt intresse för och kunskap kring det som diskuteras. I användningen av fokusgrupper finns möjlighet till att deltagarna genom sin interaktion med andra uttrycker sådant som annars kanske anses som självklart eller tysta repertoarer för betydelsebildning. (Halkier, 2010, s. 8). Vidare refererar författaren till Bloor (2001) som menar att fokusgrupper ofta på ett utmärkt sätt kan producera data som belyser normerna i en viss grupps praktiker och tolkningar. Fokusgrupper är en användbar metod för att ta reda på hur människor talar och tänker kring ett specifikt ämne; vidare ger metoden möjlighet för forskaren att se världen som respondenterna gör och att få förståelse för varför de tänker som de gör (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, 30.)

I gruppdiskussionerna i fokusgrupper kan deltagare bidra till fördjupning av diskussionen med hjälp av sin expertkunskap. Deltagarna ställer frågor till andra deltagare och lyfter upp olika perspektiv i anslutning till temat i fråga. Vidare kan deltagarna ifrågasätta uttalanden av andra deltagare på ett sätt som inte är möjligt i övriga kvalitativa metoder (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 30.) Styrkan med metoden är därmed att forskaren har möjlighet att få förståelse för hur människor ser på sin egen verklighet, vilket resulterar i att forskaren kommer närmare data. (Krueger 1993 enligt Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 30).

Alla pedagoger som deltog i det andra fortbildningstillfället deltog i gruppdiskussionerna, men de hade möjlighet att motsätta sig datainsamling. Totalt nio diskussioner av elva bandades in, i fem av grupperna var antalet deltagare fem pedagoger, medan antalet deltagare var fyra i de fyra resterande grupperna. Efteråt grovtranskriberades de inspelade gruppdiskussionerna av en forskningsassistent (Bergroth & Hansell, opublicerat manuskript.)

Jag skrev ut de transkriberade gruppdiskussionerna för att kunna analysera och bearbeta materialet genom att stryka under ställen i texten där pedagogerna diskuterade något som jag ansåg att kunde besvara mina forskningsfrågor. Jag intresserade mig därmed specifikt för att hitta avsnitt i transkriberingarna där pedagogerna diskuterade på vilka sätt barn tar initiativ till lekar eller aktiviteter på andra språk än svenska. Jag intresserade mig också för beskrivningar om hur barnen agerat i lekar eller i situationer där flera språk använts samtidigt. Vidare intresserade jag mig för hur pedagogerna ansåg att barn bäst stimuleras i sin flerspråkiga språkutveckling. Det sistnämnda var enklast att identifiera eftersom väldigt många pedagoger beskrev på vilka sätt de arbetar för att uppmärksamma flera olika språk i sin dagliga verksamhet. Jag använde också sökordet *barn* i dokumenten på dator för att kunna identifiera textstycken där pedagogerna diskuterade något relaterat till barnen för att extra noga titta på dessa delar av transkriberingarna.

Jag skapade mig sedan en helhetsbild av den information som framgick i transkriberingarna genom att formulera underrubriker och kategorier där de olika kommentarerna eller citaten passade in. Jag jämförde pedagogers kommentarer för att hitta likheter och skillnader i pedagogernas åsikter och tankar, och för att avgöra vilka som är de mest relevanta för denna avhandling. Slutliga rubriker formulerades för att sammanställa det hela i resultatredovisningen. Till sist valde jag ut de citat jag ansåg ha mest relevans för att tydliggöra resultaten i redovisningen. Jag valde i de flesta fall de mest representativa citaten som beskrev vad de flesta pedagoger uttryckte och tänkte, dock valde jag också att lyfta fram unika citat som visade på en motsatt åsikt jämfört med de åsikter som överlag dominerade i gruppdiskussionerna.

### **4.3 Kvalitativ innehållsanalys och kritisk diskursanalys med hermeneutik som ansats**

Denna avhandling placerar sig inom den kvalitativa forskningstraditionen. Ofta skiljer man mellan den kvantitativa och kvalitativa forskningsstrategin. Dessa fungerar olika bra att använda för olika forskningsfrågor; båda behövs och ibland kombinerar man också de två strategierna. (Skärvad & Lundahl, 2016, s. 102.)

Både de kvantitativa och kvalitativa metoderna har i grunden ett gemensamt syfte. Man vill skapa mer förståelse för den värld vi omges av samt hjälpa oss att förstå hur enskilda individer samt grupper och institutioner påverkar och påverkas av varandra. Metoderna skiljer sig främst i fråga om hur statistiken och siffrorna samlas in och brukas. Där kvalitativ forskning går ut på att undersöka flera variabler på ett litet antal individer, bearbetar den kvantitativa forskningen ett färre antal variabler på ett större antal individer. I kvantitativa metoder omvandlas informationen till mängder och siffror, varefter man gör statistiska analyser. I kvalitativa metoder handlar det däremot ofta om forskarens uppfattning eller tolkning av olika typer av information. (Holme & Solvang, 1997, s. 76.) Holme & Solvang refererar till Holter (1982) som menar att man till exempel kan tolka motiv, referensramar, sociala processer och sammanhang. Dessa kan man inte eller bör man inte omvandla till siffror. (Holme & Solvang, 1997, s. 76.)

Denna avhandling är kvalitativ till sin karaktär, eftersom pedagogers syn på barnagens i flerspråkiga sammanhang ligger som fokus i undersökningen. I undersökningar som är kvalitativa till sin karaktär är det objekt man studerar oftast individer eller grupper av individer, där syftet är att undersöka hur de upplever omvärlden. Den kvalitativa forskningen brukar beskriva, analysera och tolka för att försöka förstå olika sociala fenomen. Fenomenet kan till exempel vara en händelse eller en person; i detta fall handlar det om barn. Man strävar därmed efter att skapa en djupare förståelse av fenomenet i fråga, eller vad det är som resulterar i ett visst beteende, handling eller beslut. (Skärvad & Lundahl, 2016, s. 117–118.)

Efter att man har samlat in sitt material för undersökningen är det dags att analysera, tolka och bearbeta materialet. Innehållsanalysen uppfanns i början av 1900-talet i USA som en teknik med vilken man ville analysera innehållsbalansen i olika tidningar, till

exempel för att ta reda på proportionen mellan internationella och nationella nyheter. Medan klassisk innehållsanalys främst handlar om att analysera text, handlar *kvalitativ* innehållsanalys främst om transkriberat tal och är därmed också textuell, trots att transkriberat tal i övrigt skiljer sig relativt mycket från annan vanlig skriven text (Gillham, 2008, s. 183).

I denna avhandling har jag använt mig av kvalitativ innehållsanalys. Duffy (2016, s. 145) refererar till Krippendorff (2012, s. 24) som definierar *innehållsanalys* som en teknik inom forskning vars syfte är att kunna dra valida och replikerbara slutsatser från diverse skrifter (eller annat material som anses vara meningsfullt) till användningskontexter. Vidare skriver Duffy (2016, s. 145) att det handlar om ett verktyg för forskning, med vars hjälp man kan analysera frekvens och användning av vissa begrepp eller ord i dokument eller skrift, med målet att bedöma innebörden och betydelsen av en källa. Det har föreslagits att det bästa sättet att gå tillväga i en innehållsanalys är att börja med en problemformulering eller forskningsfråga, för att sedan ta beslut angående en urvalsstrategi efter det att de enheter man ska notera har blivit definierade. Den vanligaste kodningsenheten är ord, men det kan också handla om hela textstycken, upprepning av fraser eller teman (Duffy, 2016, s. 147.)

Jag ville främst identifiera textstycken där pedagogerna bland annat diskuterade hur barn agerat i flerspråkiga miljöer eller hur de tar initiativ till lek och aktiviteter i flerspråkiga miljöer. Vidare ville jag också identifiera textstycken där pedagogerna framför sina åsikter kring hur de anser att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras, samt hur deras intresse för andra språk än svenska väcks. Jag valde att använda sökordet *barn* i transkriberingarna för att analysera de ställen där barn nämns av pedagogerna. Innehållsanalysen kan ta sig uttryck på olika sätt. Det kan handla om ”kodning i stunden” (emerging coding), där kategorierna formuleras under tiden man går igenom diverse källor. Det kan även handla om kodning *a priori* (i förväg) som man har grundat på tidigare inläsning och bekantning av materialet samt formulering av olika teoretiska idéer (Duffy, 2016, s. 145–146.) I min avhandling använde jag mig främst av metoden ”kodning i stunden”. Jag hade en idé på förhand om vilka begrepp och kategorier jag ville analysa, men själva formuleringen av de slutliga kategorierna ägde rum i genomgångsstunden av källorna. Då man bestämt frekvensen för de termerna som man har valt, måste man för att kunna tolka och

förklara dem först sätta in dem i vissa sammanhang (Duffy, 2016, s. 146). Jag läste materialet flera gånger för att försäkra mig om att jag förstått kontext och sammanhang korrekt, för att undvika misstolkningar av pedagogernas uttalanden.

Det analyserade materialet handlar inte endast om tolkningar av fenomenet barn-agens i flerspråkiga sammanhang. Jag har även tolkat på vilka sätt och varför pedagoger talar om diverse fenomen inom småbarnspedagogik, vilket innebär att jag även använt mig av diskursanalys i denna avhandling. Språk och språkanvändning är i centrum i diskursanalyser, och studieobjektet är diskurser. Vad en diskurs är varierar däremot mellan olika existerande diskursanalytiska inriktningar. I stort handlar det om språkliga praktiker – regelbundenheter i och regler för hur man talar och kategoriserar, dock kan även andra praktiker ingå. Enklare uttryckt handlar det alltså om språkliga praktiker, med detta menar man återkommande regelbundenheter för hur språket används. (Boréus, 2011, s. 151–153.)

Kritisk diskursanalys (Critical Discourse Analysis) som har utvecklats i Storbritannien användes också i denna avhandling. En av språkvetarna som utvecklade kritisk diskursanalys är Norman Fairclough, som utgår från att sättet på vilket vi skriver och talar om diverse saker även påverkar andra sociala praktiker som existerar i samhället. Vidare menar han också att andra, icke-språkliga, praktiker även påverkar språkliga praktiker. (Boréus, 2011, s. 153.) Genom att använda mig av den kritiska diskursanalysen har jag alltså också velat analysera och fästa uppmärksamhet vid eventuella bakomliggande orsaker till varför pedagogerna talar om de olika diskurserna kring språkmedvetenhet på de sätt de gör, i samband med SWOT-analyserna inom projektet *Språkpärla*.

Denna undersökning bygger på en hermeneutisk forskningsansats, eftersom jag undersöker respondenternas upplevelser kring och syn på ett fenomen. Westlund (2009, s. 62) förklarar att hermeneutiken går ut på att tolka, förstå samt förmedla och är lämplig att använda då undersökningens syfte är att få tillgång till respondenternas egna upplevelser av ett specifikt fenomen. Hermeneutiken kan således användas för att förmedla upplevelser av fenomen, exempelvis inom skolan.

Hermeneutik är en gammal tolkningsteori och forskningsansats. Ordstammen i hermeneutik härstammar från antikens Grekland, från gudanamnet ”Hermes”. (Ödman, 2007, s. 11–13; Westlund, 2009, s. 62). Denna forskningsansats strävar efter de föreställningar som deltagarna i gruppdiskussionerna har- det vill säga hur de ser på barn-agens i flerspråkiga sammanhang. Man har ingen generell eller bestämd arbetsmodell vad gäller analys- och tolkning inom hermeneutik. Detta beror på att olika forskare har olika förförståelse samt angreppssätt vid dessa arbetsskeden. Forskarens förförståelse kan både vara en tillgång i tolkningsprocessen, men den kan också förvirra forskaren. (Westlund, 2009, s. 71). Till skillnad från Westlund, menar Patel och Davidson (2003, s. 33) att tankar, intryck, förförståelsen samt känslor och forskarens kunskap är en tillgång, inte ett hinder för tolkning och förståelse av forskningsobjektet.

Alla människor bär på förutfattade meningar, övertygelser och fördomar och dessa gäller det att förhålla sig till under hela tolkningsprocessens gång. Också den litteratur man läst är en del av forskarens förförståelse, fastän man inte minns var och när man läst något. Forskningsresultat kring fenomenet som tolkas påverkar forskaren både omedvetet och medvetet (Westlund, 2009, s. 70–72.) Då jag började med avhandlingen var själva begreppet *barn-agens* nytt för mig, jag började därför med att läsa mig in på definitioner av begreppet och artiklar kring temat för att skapa mig en bättre helhetsbild av vad som avses med barn-agens. Flerspråkighet och andra teman som jag behandlat i teorikapitlen var jag mer bekant med. Flera teman har behandlats i olika kurser inom utbildningen på Åbo Akademi, eftersom jag är intresserad av frågor som berör flerspråkighet har jag också förr kommit i kontakt med teman som behandlats i teorikapitlen. Då jag inför avhandlingen läste nyare litteratur och artiklar kring tematiken insåg jag att en del av de föreställningar eller tankar kring flerspråkighet som presenterats i tidigare litteratur jag tagit del av skiljde sig från nyare forskning kring flerspråkighet.

Ifall forskaren är genuint intresserad av och nyfiken för det empiriska materialet, samt har medvetandegjort den egna förförståelsen ökar möjligheterna för forskaren att se vad texten har att erbjuda. Ett förhållningssätt där man lyssnar handlar om att man inte skall överösa materialet med frågor- däremot är det själva texten som talar till forskaren (Westlund, 2009, s. 72.) Forskaren grundar sin förståelse och tolkning

genom det talade och skrivna språket samt genom människors handlingar (Patel & Davidson, 2003, s. 29).

#### 4.4 Forskningsetik

Oavsett vilken metod man använder sig av för att samla in information, bör man vara noggrann med att kritiskt granska den för att kunna avgöra hur tillförlitlig informationen är (Bell, 2006, s. 117). Med begreppet validitet, även kallad trovärdighet, avser man relevansen hos data, det vill säga, har undersökningen faktiskt mätt det som man planerade att man skulle mäta i sin undersökning? (Kylén, 2004, s. 139). Jag studerade det insamlade materialet i flera omgångar, för att försöka hitta avsnitt där mina forskningsfrågor besvaras.

Forsberg och Wengström (2008, s. 67) menar att *triangulering* kan användas med avseende på data, forskare, metoder eller teorier. *Forskartriangulering* som även använts i denna studie innebär att flera forskare är involverade i insamling av samma data samt i analys av materialet. Reliabilitet står för homogeniteten och tillförlitligheten hos den data man samlat in. Man kan öka en studies reliabilitet bland annat genom att låta flera forskare göra översiktsanalyser som man diskuterar och jämför. Under dataanalys processen för denna avhandling har jag diskuterat materialet tillsammans med två andra skribenter som även skriver sina magistersavhandlingar inom *Språkpärla* projektet, även vår handledare är väl insatt i materialet. Även om vi skriver våra avhandlingar ur olika perspektiv, utgår vi från samma data och kunde därmed jämföra och diskutera vad vi tagit fasta på och kommit fram till utgående från transkriberingarna. (Wibeck, 2010, s. 143.)

Reliabilitet är alltså ett mått på i vilken utsträckning instrumentet eller tillvägagångssättet ger samma resultat under lika omständigheter fast vid olika tillfällen. (Bell, 2006, s. 117). Med detta menar man att resultatet inte är påverkat av slumpen. Reliabiliteten kan också hänga på flera olika faktorer. Man kan till exempel inte alla gånger lita på respondenternas trovärdighet, eftersom bland annat miljön också påverkar respondenterna (Gillham & Jamison Gromark 2008, s. 24). Tillförlitligheten är alltså i allmänhet problematisk att mäta i studier som är kvalitativa,



eftersom det finns flera faktorer som kan ha en inverkan på datamaterialet samt dess tillförlitlighet. (Hultåker & Trost, 2016). Tillförlitligheten har kontrollerats i denna avhandling genom att jag tydligt redogjort om diverse val, bland annat då det kommer till analys och metoddelen. Detta resulterar i att man har möjlighet att granska processen i ett senare skede. Materialet som analyserades har studerats noggrant för att försäkra mig om att undvika misstolkningar.

Olika etiska principer är också viktiga att beakta i undersökningar. Tre etiska principer för forskning presenteras av Denscombe som menar att forskare bör beakta i alla delar av forskningsprocessen (2009, s. 193–197). Till den första hör att skydda deltagarnas intressen, deltagarna skall inte skadas på grund av att de medverkar i en forskning. De ska inte bli negativt påverkade på något sätt, varken psykologiskt eller fysiskt. Vidare bör forskaren skydda deltagarnas integritet samt behandla all insamlad information på ett konfidentiellt sätt. Den andra principen handlar om att man som forskare inte skall ge falska löften eller föreställningar som inte stämmer för deltagarna. Man bör vara ärlig då det kommer till forskningens syfte samt vilken roll deltagarna har i undersökningen. Vidare bör man vara objektiv vid analys av data. Deltagarnas samtycke hör till den tredje etiska principen Denscombe presenterar. För att deltagarna skall kunna ge sitt samtycke måste de också bli tillräckligt informerade om undersökningen.

Utgångspunkten för den etiska korrektheten, reliabiliteten samt för trovärdig datainsamling för studien har försäkrats genom respondenternas absoluta anonymitet. Jag har inom projektet *Språkpärla* fått ta del av grovtranskriberingar av gruppdiskussioner där varken pedagogernas namn eller någon annan bakgrundsinformation, så som ålder eller kön framgår.

## 5 Resultatredovisning

*I detta kapitel redovisas undersökningens resultat. Pedagogers syn på barn-agens i flerspråkiga sammanhang presenteras inom två olika kategorier; barn och småbarnspedagogisk verksamhet. Inom de olika kategorierna lyfter jag upp egenskaper som både hämmar och främjar flerspråkighet. Slutligen redovisas även barns sätt att kommunicera på främmande språk. Inom varje område lyfter jag upp några exempel på pedagogernas åsikter och tankar från gruppdiskussionerna.*

Jag använde sökordet *barn* i word för att ta reda på antalet gånger pedagogerna nämner barn i sina gruppdiskussioner i fokusgrupperna. Jag valde att använda sökordet för att analysera de ställen i transkriberingarna där barnen nämns. I *tabell 1* framgår hur många gånger begreppet *barn* nämns av pedagogerna i de olika fokusgrupperna under gruppdiskussionerna.

**Tabell 1.** Antal gånger begreppet *barn* nämns i gruppdiskussioner

Fokusgrupper	Antal gånger <i>barn</i> nämns
Grupp 1	22
Grupp 2	62
Grupp 3	70
Grupp 4	75
Grupp 5	107
Grupp 6	57
Grupp 7	122
Grupp 8	105
Grupp 9	68

Det är intressant att notera att pedagoger i grupp 1 nämner barn endast 22 gånger, medan begreppet nämns över 100 gånger i flera andra grupper. Dock kan man inte dra förhastade slutsatser till bakomliggande orsak, eftersom pedagogerna inte alltid verkar nämna begreppet *barn* varje gång då de diskuterar något relaterat till barn. Av denna orsak läste jag noga igenom alla delar av transkriberingarna, för att inte missa relevant information. Skillnader i användningen av språket kan helt enkelt alltså också leda till en viss del till skillnaderna i användningsfrekvensen av begreppet. Den största

skillnaden mellan användningsfrekvensen finns mellan grupp 1 med 22 gånger och grupp 7 där barn nämns 122 gånger, en bakomliggande orsak kan också vara att transkriberingsmaterialet skiljer från endast 11 sidor hos grupp 1, mot 21 sidor hos grupp 7.

I mellanstadiet av analysen då jag hade gått igenom alla transkriptioner kom jag fram till följande underrubriker (se tabell 2). I avsnitt 5.1, 5.2 och 5.3 går jag närmare in på några valda citat samt lyfter fram aspekter som dels främjar och dels hindrar barnagens inom den småbarnspedagogiska verksamheten. För att tydliggöra resultaten har jag valt att numrera exemplen som lyfts upp i de kommande avsnitten.

**Tabell 2.** *Underrubriker under mellanstadiet av analys*

Underrubriker under mellanstadiet av analys	Antal utplockade citat/ exempel från gruppdiskussioner
Barns känslor och identitet	9
Barns nyfikenhet och vilja att lära sig främmande språk	13
Barns stolthet och mod	11
Pedagogers sätt att uppmuntra barn till flerspråkighet	36
Barns sätt att kommunicera och göra sig förstådda i flerspråkiga miljöer	11
Hinder som pedagoger upplever för att uppmuntra till flerspråkighet	10

I tabell 2 har fyra av underrubrikerna fokus på barn, medan två underrubriker har fokus på pedagoger. Exemplen jag plockat ur transkriberingarna består sammanlagt av 46 exempel för underrubriker med fokus på pedagoger. Antalet exempel för barn relaterade underrubriker är sammanlagt 44, även om det finns två fler underrubriker med fokus på barn. Vid genomgången av transkriberingarna ansåg jag också att det var vanligare att pedagoger diskuterade saker de själva eller kolleger gör, oftare än saker relaterat till barns egen agens och aktivitet samt vad de gör och hur de agerar. Bakomliggande orsaker till detta kan dock bero på många saker. En möjlig orsak är

helt enkelt att man kanske är mer medveten om vad man själv gör och hur man tänker kring olika fenomen, än att fästa sin uppmärksamhet vid språkliga aspekter hos barnen som man kanske inte lyckas eller helt enkelt hinner identifiera i en hektisk miljö.

## **5.1 Barn**

*I detta stycke tar jag fasta på exempel där pedagoger beskriver barns känslor, deras nyfikenhet och intresse till att lära sig främmande språk. Jag exemplifierar först aspekter som främjar barn-agens i flerspråkiga miljöer, varefter jag övergår till att diskutera aspekter som hämmar barn-agens.*

### **5.1.1 Egenskaper som främjar barn-agens**

I gruppdiskussionerna framkommer det att pedagogerna tycker att barn är nyfikna till sin natur och intresserar sig för egentligen allting pedagoger presenterar för dem. Barnens genuina nyfikenhet och intresse gentemot nya saker lyfts upp som en mycket positiv sak. Att barn intresserar sig för saker och ting ger ofta även förutsättningar för delaktighet och aktivitet i olika sammanhang.

Flera pedagoger lyfter även upp barns positiva attityd och fördomsfriheten till nya saker. Exempelvis säger en pedagog i grupp 7 att barn frågar eftersom de är nyfikna och undrar, vidare säger pedagogen att det inte finns någon negativitet utan det handlar om rent intresse för något nytt och spännande hos barnen. I flera gruppdiskussioner lyfter pedagoger upp barns positiva inställning till främmande språk. Vidare säger en pedagog i samma grupp att det såklart finns skillnader mellan barn, vissa tar till sig saker snabbare än andra och intresserar sig i lite olika grad, men att barn ändå överlag är ganska öppna för allt möjligt. Vidare säger en pedagog i grupp 5 att vissa barn är speciellt intresserade av andra länder och har ibland funderingar över exempelvis vad klockan är i andra länder. Pedagogen säger att de på grund av barnens intresse nu tänkt inleda ett större projekt kring olika länder. Vidare vill barn som kommer från andra länder enligt pedagogerna lära sig svenska och ta till sig nya språk. Barns nyfikenhet och intresse är mycket viktiga faktorer som man kan anta ha en främjande effekt på barn-agens i flerspråkiga miljöer.

Det framkommer också i grupp 9 att barn intresserar sig för nya sånger eller ramsor de lärt sig på daghemmet, och att de sedan hemma vill berätta om nya saker de lärt sig för föräldrarna. Även i exempel nummer ett framgår barnens positivitet och iver gentemot nya saker och språk.

Ex. 1

Nå där tycker jag vi åtminstone har många gånger att föräldrarna berättar hemma att oj vad roligt ni har sjungit den här på något språk som ''jåå nog har vi nångång'' ''jo men hon sjunger den hemma hela tiden'' eller den lallar eller säger att ''mamma de här e maito, visste du att de här e maito'' å att de kan hemma också å de jätteroligt att de e positiva.

I det första exemplet verkar det också som att barnens iver och entusiasm smittar på föräldrarna, vilket enligt pedagogerna är roligt. I det andra exemplet framgår det tydligt att barnen enligt pedagogen intresserar sig för allting pedagoger presenterar för barnen. Barns egen nyfikenhet bidrar igen till deras delaktighet i olika sammanhang.

Ex. 2

Här märker man också på våra barn nog dedär att om man sätter upp nånting, så de är nog jätteintresserade att om man bara sådär som pedagog lägger upp nånting så då ''åh vad e dedär'' ((personer instämmer)) att nu när vi har ett barn som är synskadat så har vår assistent gjort alfabetet som har sandpapper å alla barn var ju direkt sådär ''ah vad e de här'' å de e ju nog intresserade så fort man bara lägger fram nånting.

Pedagoger i grupp 5 poängterar också att faktum att det i barngruppen finns barn som hemma talar andra språk i sig väcker intresset för främmande språk hos de övriga barnen. Pedagogerna menar att de annars kanske inte ens skulle veta eller förstå att det kan finnas andra språk, vidare menar pedagogerna att främmande språk blir mer konkret och naturligt för barnen i gruppen om det i barngruppen finns barn som hemma använder andra språk än svenska. Att barn vistats i flerspråkiga miljöer har enligt en pedagog i grupp 3 lett bland annat till att ett barn mitt i allt utbrast *aj man kan prata som du å*. Barnet i fråga verkade inte ha reflekterat förr över faktum att det finns flera språk i vår omgivning. I grupp 9 säger även en pedagog att barnen helt enkelt märker

att någon annan kan prata på ett annat sätt än man själv gör, vilket enligt pedagogen leder till att barn blir medvetna om att det finns och vi omges av flera olika språk.

Barn uttrycker även själv intresse utan att pedagoger nödvändigtvis har presenterat ett stoff eller ett visst språk. Barns egna initiativ och idéer leder alltså också till mer aktivitet och delaktighet. Pedagoger lyfter upp att barn ibland själva ber om man i gruppen också kan få träna på en specifik sak på ett till språk, så som att räkna på tyska. Det framkommer också att barn som pratar andra språk än svenska hemma ibland frågar om man i gruppen också kan sjunga på deras språk, vilket också väckt nyfikenhet hos de andra barnen i gruppen. Att få sjunga exempelvis ABC-sången på sina andra modersmål kan även vara mycket viktigt för barnet med tanke på känslor eller identitet, samtidigt som övriga barn får upptäcka ett helt nytt språk. Detta framgår i det tredje och fjärde exemplet.

Ex. 3

Å där märker vi också att vi räknar mycket på olika språk i samlingen å ibland sjunger vi också å där e ju barnen nu också börja själva säga att, de va en som sa ”men kan vi int räkna på tyska att jag vet jag kan några!” några siffor på tyska då.

Ex. 4

Å nu håller vi på just med vårt nya projekt med djur å bokstäver, å där just att dehär barnen då som har ett annat språk så ville vi skulle sjunga alfabetssången då a b c d (.) å då sa de ”kan vi sjunga de på mitt språk?” nå jag kunde ju int riktigt de så vi hitta på ipaden å vi hitta några där på ipaden å så hitta vi sen å på [språk] å de har vi inte i vår grupp men då tyckte de ju att de lät jättespännande så då kommer man in på sånahär grejer.

I de föregående exemplen framgår det att det är viktigt för barnen att alla modersmål involveras i daghemsverksamheten. Barn är stolta över sina språkkunskaper och saker de kan. Barnen vill visa upp sina språkkunskaper både för pedagoger och för övriga barn. En pedagog i grupp 1 säger att ett barn kommit fram till hen och sagt att hen kan fem eller sju språk, varpå pedagogen säger att hen intresserade sig för barnets språkkunskaper så att barnet fick berätta vad hen kan. Stolthet och mod i att använda främmande språk kan också vara en bidragande faktor till främjandet av barn-agens,

då stoltheten kan leda till att barn vill använda och visa upp sina språkkunskaper. I grupp 1 framkommer det bland annat att det finns flera barn som hemma pratar andra språk än svenska och ibland vill berätta ord på sina modersmål för de övriga barnen och pedagogerna. I grupp 9 säger en pedagog att barn blir väldigt stolta då de kan säga ord på olika språk.

Pedagoger i grupp 5 och 4 har noterat att barn blir modigare då man uppmärksammar och jobbar med flera språk. En pedagog från grupp 4 poängterar att det i en grupp där det finns barn med varierande språkbakgrunder att barnen nu pratar glatt på allting de kan. De tänker inte desto mer, utan *bara vågar prata på* som pedagogen uttrycker det. Även i grupp 7 säger en pedagog att barn inte är så självkritiska när de är små, de pratar på och försöker sitt bästa. I grupp 8 säger även en pedagog att barn inte skäms över att använda främmande språk, de lär sig via lek och tycker att det är roligt. Små barn saknar ofta självkritik, vilket också kan ha en främjande effekt på barns aktivitet och engagemang.

En pedagog i grupp 7 säger en pedagog att barn via lek lär sig språk, ord och uttryck av varandra. Det framgår i exempel nummer fem att lekarna ofta går på finska i gruppen, men att vissa barn ibland korrigerar eller säger vad ett ord är på svenska, varefter det andra barnet upprepar ordet. Mod hos barnen och faktum att de vågar prova på, samt att barnen hjälper och lär av varandra kan även bidra till barn-agens. Även i grupp 9 säger en pedagog att barn snabbt lär sig av varandra, de snappar upp och upprepar mycket av vad de andra sagt både på finska, svenska och engelska.

#### Ex. 5

Då e de finsk svensk tvåspråkighet (.) som styrkor e de ju en rikedom med två språk, å tvåspråkighet. å där har vi diskuterat med den här leken i vår grupp speciellt just när de mycket att de leker på finska men sen kan ju nån enspråkiga barn kan ju sen förklara att man kan ju hjälpa varandra i leken till exempel om de nån som blandar väldigt mycket på finska så märker vi att de alltid nån som hjälper att hitta de där orden i leken. att aj de här å de här å en del e väldigt viktiga med den här svenskan att hördu de heter så här å så säger barnet upprepar aj de här då e penna? jo de heter penna de int kynä okej å så fortsätter leken liksom att de e de de upplever vi där i gruppen ganska mycket att de roligt att följa med.

I exemplet ovan framgår det bland annat på vilka sätt barn hjälper varandra språkligt i lekar. I det femte exemplet framgår det även tydligt hur inläring kan ske naturligt, samt ibland utan pedagogers ansträngning, då barn med olika språkbakgrund får leka tillsammans och vistas i samma barngrupp.

### 5.1.2 Egenskaper som hämmar barn-agens

I gruppdiskussionerna kunde man även identifiera egenskaper som kan ha en hämmande effekt på barn-agens. En pedagog i grupp fyra poängterar att det även kan kännas jobbigt för barn att inte få kommunicera på sitt modersmål om *alla andra barn får*. Att inte bli förstådd till hundra procent eller att ha känslan av att inte kunna uttrycka sig och leka med övriga barn kan bli tungt för barn; vilket i sin tur möjligtvis kan leda till hämning av barn-agens i flerspråkiga miljöer. I exempel sex beskriver en pedagog en situation där ett barn uttryckte frustration över att inte förstå vad de övriga barnen sade, vidare säger pedagogen att barnet var upprört för att hen inte kunde leka med de övriga barnen.

Ex. 6

För de va ju ett [nationalitet] barn, de va jätteskojigt, på i en dagisgrupp som e fem där de femåringar bara så hen hade ställt sig med händerna i sidorna här en dag å sagt att ''ja förstår ingenting va de säger de bara tjattrar! de låter som ankor! jag inte prata [språk] här på dagis, de bara tjattrar'' å vet ni hen va så arg för att hen fick inte prata sitt språk men de bara tjattra på sitt språk. å hen kunde inte leka med dem å hen hade ingen annan att leka med. å hen fick int dem att förstå att hen skulle behöva prata för att hen skulle förstå.

I det sjätte exemplet beskriver en pedagog en situation där ett barn uttryckte frustration över att inte få använda samma språk som de övriga barnen i gruppen, vidare säger pedagogen att barnet var upprört då hen inte kunde leka med de övriga barnen. Trots att pedagogens beskrivning i det föregående exemplet kan låta roande finns det också en risk att barnet i fråga allt för ofta upplever en känsla av frustration på grund av att hen inte använder samma språk som de andra, inte förstår vad de andra säger, eller på grund av att hen känner sig ensam. Ifall barn alltför ofta upplever negativa känslor relaterat till språk som omger dem finns det en risk att miljön de vistas i snarare



hämmar än främjar barn-agensen. Pedagoger har ett ansvar i att inkludera barn på flera olika sätt; för att främja alla barns delaktighet och välmående. Det är viktigt för barn att få känna att de är en del av gruppen och samhörigheten, att stödja barn språkligt kan vara en mycket avgörande faktor för att barn ska känna sig som en del av gemenskapen. Det sjätte exemplet diskuterades även av min handledare och hennes kollega i en artikel (Bergroth & Hansell, u.å) där det framkommer att barnet i fråga i själva verket behärskade samma språk som de övriga barnen. Hen *förstår* språket som talas av de övriga barnen, men det är inte det *rätta* språket enligt barnet ifråga. Hen anser att man på daghemmet bara ska prata svenska, i enlighet med vad barnets föräldrar anser.

Trots att det i de flesta gruppdiskussioner framkommer att barn är mycket nyfikna till sin natur, ivriga på att lära sig nya saker och nya språk säger även en pedagog i grupp 7 att detta inte alltid är fallet. Hen menar att vissa minoritetsbarn saknar motivation för att lära sig de inhemska språken, vilket beskrivs som en utmaning av pedagogen. Vidare säger en pedagog i samma gruppdiskussion att många tvåspråkiga barn i deras grupp ofta leker på finska, vilket hen menar att i sig är en positiv sak, men att barnen i gruppen skulle behöva träna mer svenska och att det då blir en utmaning. Pedagogen menar att den spontana diskussionen via lek är mycket viktig och att den ofta saknas på svenska i deras verksamhet. Även andra pedagoger betonade att de ogärna avbryter en lek när barn väl är igång för att försöka byta språk.

En pedagog i grupp fyra lyfter även upp att barn ibland kan känna sig malplacerade på grund av språkliga orsaker. Pedagogen påpekade åt ett av barnen att hen nog glömde bort att dela ut leksakspengar åt ett annat barn som också befann sig i närheten, och då slog det barnet att *aijo hen är också här*. Sådana händelser kan kanske hända när som helst för barn, men i detta sammanhang kan det ändå hända att språket spelade stor roll för att barnet i fråga glömde bort det andra barnet. Händelsen kunde tolkas som att det finns risk för att olika grupperingar bildas enligt språk, där barn exkluderar barn som inte pratar samma språk. I en situation där alla utom ett barn har samma modersmål kanske situationen kan ha mer hämmande än främjande effekt på barn-agens.

## Ex. 7

Jo för ja tyckte de va ganska intressant då jag var i den här ena gruppen då som va de, va de fyra [nationalitet] den dagen å de va en svensk och å så va de en [nationalitet] och (.) jaa nåt annat språk då så märkte jag att den här svenska kände ju sig väldigt malplacerad där å hen togs ju aldrig med i leken, å när den här [nationalitet] barnet till exempel dela ut pengar för att de skulle leka affär så hen (svenska barnet) fick inga pengar. utan hen va som, hen fanns inte ens. hen va luft. så att hen (utländska barnet) gav pengar åt de [nationalitet] kompisarna före jag då sa att ”hups, att du hoppa ju över [namn] nu [...] att hen fick inga pengar” sa jag då jag satt där å de blev hen så där att ”oj just ja fanns hen å” (.) så de kan ju som vara totalt motsatsen så där kan de ju säkert vara för många utländska barn då de e minoritet i våra (.) svenskspråkiga grupper. att de e bara två.

Att pedagogen i exempel sju reflekterar över problematiken med att barn exkluderar andra barn på grund av språket är mycket positivt, eftersom hen då kan försöka motverka hämning av barn-agens. Att pedagogen blandade sig i leken gjorde att barnet som pratade ett annat språk än de övriga också inkluderades i sammanhanget.

Vidare menar en pedagog i grupp 8 som verkar arbeta i grundskola, att eleverna verkar behärska finska bättre, trots att skolan är svenskspråkig. Pedagogens säger att eleverna inte vill uttrycka sig på svenska eftersom de inte verkar få utlopp för sina åsikter då de inte behärskar språket fullt ut. Agensen verkar alltså hämmas på grund av att eleverna kanske upplever att de inte behärskar språket och detta leder till att de blir mer passiva. Att pedagogen också reflekterat kring vad den bakomliggande orsaken till mer passivitet från elevernas sida är positivt för att ha skapa mer förståelse för elevernas behov och för att stödja dem där det behövs, till exempel språkligt.

## 5.2 Småbarnspedagogisk verksamhet

*I detta stycke tar jag fasta på exempel där pedagoger beskriver den småbarnspedagogiska verksamheten och bland annat hur de försöker väcka barnens intresse och nyfikenhet gentemot främmande språk. Jag tar fasta på exempel som kan tänkas främja barn-agensen, och övergår sedan till att diskutera aspekter som kan tänkas hämma barn-agens.*

### 5.2.1 Egenskaper som främjar barn-agens

Det framkommer i gruppdiskussionerna att pedagogerna försöker väcka barnens intresse och nyfikenhet gentemot olika språk på olika sätt i vardagen. Vidare framkommer det i gruppdiskussionerna också många sätt på vilka pedagogerna försöker aktivera barnen och få dem mer delaktiga i den dagliga verksamheten. En pedagog i grupp 8 säger att det först och främst är viktigt att man själv har en positiv inställning, är nyfiken och intresserad. På så vis blir även barnen positiva mot andra språk och verksamheten enligt pedagogen. Även i grupp 5 säger en pedagog att det är viktigt att själv ge en positiv bild av olika språk till barnen. En pedagog i grupp 9 säger att barnens eventuella båda modersmål används och tas i beaktande, och att båda språkidentiteterna bekräftas i verksamheten. Att uppmärksamma barns alla språk kan även ha en främjande effekt på barn-agens. I exempel 8 betonar pedagogen att det är mycket viktigt att språk är något roligt för barnen, samt att stärka barnens självförtroende då det kommer till språk.

Ex. 8

Just viktigt att från ung ålder de här barnen att just att de roligt med språk å ge dem självförtroende i språk. (.) att leka, läsa mycket å sjunga å just att de får den här känslan att de bra så då tror ja liksom att när de e en bra upplevelse redan tidigt så blir språkutvecklingen liksom bättre.

I exemplet ovan lyfter pedagogen även upp olika sätt på vilka de övar på språk inom sin verksamhet, det är tydligt att positiva känslor hos barnen betonas. Oberoende vilka språkliga aktiviteter man ägnar sig åt kunde man kanske påstå att det allra viktigaste är att en positiv anda präglar det hela. Det är ytterst viktigt för att barnens intresse, motivation och glädje för att lära sig och utvecklas ska bibehållas.

För att främja barnens språkutveckling och väcka intresse mot olika språk lyfter flera pedagoger upp ur de olika grupperna vikten av att läsa böcker tillsammans med barnen, delta i sagostunder på bibliotek och att låta föräldrarna låna hem boken från daghemmen. I en av grupperna framkommer det också att bibliotekspersonal ibland kommer utklädda till exempelvis en drake för att ha sagostunder med barnen.

Att leka med ramsor, sånger, rörelsesånger och genom att använda bilder som stöd anger flera pedagoger som metoder för att aktivera barn och få dem mer delaktiga i verksamheten. Att använda bildstöd<sup>2</sup> eller tecken som stöd är enligt en pedagog i grupp 7 ovärderligt när det kommer till ett barn i gruppen som inte alls behärskar de nya språken. Hjälpmedlen kan möjliggöra delaktighet för alla barn, även om man inte riktigt behärskar alla språk. I exempel nio berättar en pedagog om hur stolt ett barn var då barnet i fråga lyckats kommunicera vad hen ville ha med hjälp av bildstöd.

Ex. 9

Sen ibland e hen jätteivrig liksom å så kommer de dehär ”ajja du vill ha fiskpinnar” jättebra, å såhär å då e hen ju jättestolt att hen har kunnat plocka ut.

I exemplet ovan framgår det på vilket sätt bildstöd kan främja barn-agens. Barnet i fråga kunde kommunicera med personalen trots språkliga utmaningar. Vidare nämner en pedagog i grupp 7 att det egna kroppsspråket, repetitioner och att smågruppsarbete är viktigt med barn från olika språkliga minoriteter. För att aktivera alla barn anger en pedagog i grupp 1 även att hen nu börjat tänka på att även ställa *ja och nej* frågor, för att de barn som inte ännu behärskar språket så bra, eller inte alls också ska få vara delaktiga. Det verkar som att pedagogen syftar på att detta var ett tips de fick under det tidigare fortbildningstillfället, som hen inte hade tänkt på förr men nu försökt ha mer i åtanke. Detta har enligt pedagogen verkat resultera i att barnen känner att de har fått vara med. I följande exempel lyfter pedagogen upp flera saker som främjar barn-agensen.

Ex. 10

Men ja tänker den här möjligheten här, så dehär lär med kroppen de fastnar i knoppen så de tror ja att e jättejättebra att man kan göra sånglekar å rörelselekar å gympa å där får du liksom bakom framför å allt möjligt när du gör de med kroppen för vi har ju allihopa endera e man visuell eller (x) kinestetisk så med alla de där så lär man sig nånting. å de speciellt med små barn å utländska barn.

---

<sup>2</sup> Bildstöd hör till alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) och kan både användas som ett komplement eller som en huvudsaklig kommunikationsmetod. Bildstöd kan användas både då man behöver stöd för att förstå, eller för att göra sig förstådd. Traditionella pärmar och scheman med bilder används fortfarande, även om det nu också finns applikationer och webbaserade versioner av bildstöd. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016; Folkhälsan, 2019).

I exempel nummer tio lyfter pedagogen upp aktiviteter som också togs upp av flera andra pedagoger. Användningen av kroppen i samband med exempelvis sånger nämndes av många för att öka den språkliga förståelsen hos barn. En pedagog i grupp 3 säger att hen via fortbildningen har fått konkreta verktyg till hur man kan göra i praktiken för att alla barn ska få göra eller säga något (se exempel 11). Vidare säger hen att de nu inleder ett projekt kring språk, där föräldrar till barn som använder andra språk än svenska hemma får komma och lära både pedagoger och barn olika saker på familjens egna modersmål. Genom dylika aktiviteter i daghemmen ökar barn-agensen och både föräldrar och barn har möjlighet att påverka, bidra och agera.

#### Ex. 11

Men det är en rikedom att ha de här å tack vare den här kursen så har vi ju kommit liksom mer in i de där hur vi kan göra praktiskt för att få (.) för att alla barn ska få göra nånting och säga nånting på sitt modersmål med hjälp av sina föräldrar, vi ska ha såna här dagar när föräldrarna kommer och vi får lära oss räkna och sjunga å allt möjligt på andra språk så det är sånt vi har kommit igång med där på avdelningen.

I exempel nummer elva framgår det tydligt att pedagogen är mycket positivt inställd till en flerspråkig småbarnspedagogisk verksamhet. Vidare framgår det att hen haft hjälp av fortbildning för att skapa en mer inkluderande vardag på arbetet där barn-agens främjas. Trots att flera pedagoger säger att de inte upplever att de har tillräcklig kompetens för att möta behoven i en flerspråkig miljö och att de borde få mer fortbildning, verkar pedagogen i exempel elva ändå nöjd med erbjuden fortbildning och sin egen kompetens att möta vardagen.

Flera pedagoger säger också att det står exempelvis *god morgon* på flera språk i tamburen med landets flagga bredvid, eller att ordbilder med text på finska och svenska finns uppsatt på olika ställen i olika rum på daghemmen för olika saker och föremål. En pedagog i grupp 5 nämner att man gör detta bland annat för att också väcka intresset för det lästa språket. Det kan också ge en känsla av delaktighet för både barn och föräldrar som kanske använder sig av andra språk hemma, än vad man gör inom verksamheten. Små detaljer kan i många fall göra en stor skillnad.

Flera pedagoger poängterar att de uppmuntrar barn till att prata, berätta och förklara. Vidare nämner pedagoger att de även benämner olika föremål för att barnen ska få höra nya ord och kunna upprepa dem själv. Enligt pedagogerna kommer barn också ibland fram med något föremål som de vill veta vad den kallas, varpå en pedagog säger att hen bekräftar barnet och förklarar vad föremålet kallas. En pedagog i grupp 6 säger att de sätter stort fokus på barnen. De utgår från vilken nivå barnen befinner sig på och vad barnen är intresserade av, de bygger sedan vidare på det och fångar upp det barnen intresserar sig för. En pedagog i grupp 8 säger att de på ett lekfullt sätt genom att använda sig av barnens intressen även får fram språkträning. Att pedagoger uppmärksammar och stannar upp när barn intresserar sig för något kan även bidra till att barn blir mer delaktiga i verksamheten. I följande exempel framgår det att pedagogerna medvetet valt att jobba med olika språk, men att barn även själv får välja vilka länder de vill "resa till" under projektets gång, vilket också bidrar till mer delaktighet för barnen.

## Ex. 12

Vi håller på ändå med olika språk just som du sa med det här att när barnen reser å sånt så har vi haft som teman nu att nu har vi rest i Norden å rest från Finland till Sverige Norge å Danmark å Island å så för vi till Ryssland Estland Lettland Litauen å viker in i Europa(?) å då har barnen fått välja länder å nu har vi rest till Kina å lärt oss lite att hälsa på kinesiska å sånt här å haft Kina-dag å nu har vi haft Greklands-dag å nu kommer Italien, italienskdag.

I exempel tolv framkommer det att man tillsammans med barnen exempelvis lärt sig bland annat att hälsa på kinesiska. Att bekanta sig med olika länder och språk behöver nödvändigtvis inte betyda att personalen behöver behärska ett flertal språk flytande, en nyfiken och positiv attityd gentemot olika länder och språk är viktigare. Tillsammans med barnen kan man ta reda på olika saker om diverse länder. Förutom att det ökar barn-agens och delaktighet i verksamheten då barn själva får välja länder, som i exempel tolv, ökar troligen också barnens intresse och motivation då de får själva ta mindre beslut.

En pedagog i grupp 5 lyfter även upp att de i språkbad betonar att lära sig tillsammans med barnen. Ibland kanske man ställer en fråga till barnen *vet ni vad det här betyder?*

och så hjälps både barn och vuxna åt, vilket enligt pedagogen leder till en väldigt bra gemenskap. Att ställa frågor och ge små uppdrag åt barnen är också ett sätt att skapa mer delaktighet. I exempel nummer 13 presenteras även ett sätt pedagoger tar till för att försöka aktivera barnen och få dem mer delaktiga genom att använda sig av barns kunnande.

Ex. 13

Använda oss av barnens kunnande att just få fram dem så att man frågar dem också att de märker också att man som pedagog inte kan allt heller utan (.) de man märker med de som vi har där får finskspråkiga eller tvåspråkiga så de är kanske lite där försiktiga men redan att de kan lysa upp sen så de ju nog jätteroligt att se att man kan fråga av dem då att "jamen vad heter de då där mjölk på finska" till exempel ((skratt)) enkla grejer.

I exemplet ovan framgår det att pedagogen anser att det är speciellt bra för försiktigare elever att barn får chansen att agera experter. Detta främjar antagligen barn-agens hos alla, men som pedagogen också säger är det kanske ett speciellt bra sätt att ta till för att aktivera och involvera elever som är försiktigare.

Att helt enkelt aktivt jobba med och uppmärksamma olika språk i verksamheten verkar enligt pedagogerna ha en främjande påverkan på barn-agens. En pedagog nämner att hen ibland under måltider frågar saker av barnen på andra språk än svenska, vilket enligt pedagogen barnen tycker blir lite roligt då de hör de vuxna *spexa lite* som hen uttrycker sig. Pedagoger i grupp 1 menar att barn blir modigare i användandet av främmande språk, ända sedan barngruppen deltagit i ett projekt med fokus på användning av finska och svenska.

Att i verksamheten uppmärksamma språk som används i barnens hem verkar enligt pedagogerna engagera barnen och väcka positiva känslor hos dem. En pedagog nämner bland annat att de har en app som heter *Lukulumo* i användning. I appen kan man lyssna på sagor på flera olika språk; pedagogen nämner bland annat albanska, somali, svenska och finska. Bland annat på detta sätt kan barnets alla språk tas i beaktande. Pedagogen säger att det är *jätteroligt* att se barnens reaktion då man sätter på en saga på deras språk. Vidare säger en pedagog i grupp 5 att ibland säger barnen

som har andra modersmål än svenska något på familjens egna eller andra modersmål, som pedagogerna sedan kan ta fasta på och så får barnen berätta lite mer, om de har besökt det andra hemlandet och liknande. Enligt pedagogen blir det intressanta diskussioner då barnen får berätta om sina andra modersmål eller länder. I flera gruppdiskussioner framkommer det att barn ofta säger något, som pedagogerna sedan tar fasta på och visar intresse för. Vidare försöker pedagoger även ibland involvera övriga barn med i diskussionen eller aktiviteten kring något barns övriga modersmål.

I gruppdiskussionerna verkar det enligt pedagoger viktigt att ha tillgång till teknik inom verksamheten. Att till exempel ha iPads är viktigt eftersom det är orimligt att förvänta sig att pedagoger kan behärska alla språk som finns i en barngrupp nämns av en pedagog. Tekniken kan möjliggöra att barn som inte behärskar språket som främst används inom verksamheten till att också känna sig delaktiga. I grupp 3 konstateras det även att det är en trygghet för barn att höra sitt eget modersmål, och att detta samtidigt kan väcka intresse och nyfikenhet gentemot ett språk hos de övriga barnen i gruppen. Det blir också mer naturligt och konkret för barn med främmande språk om det i barngruppen finns barn med olika modersmål. Att inom verksamheten uppmärksamma flera olika språk kan alltså skapa en känsla av delaktighet hos barn som kanske ännu inte alls behärskar det språk som främst används i daghemmet, samtidigt kan enspråkigt svenska barn upptäcka och bli intresserade av andra länder och kulturer. De kan helt enkelt få en insikt om att alla inte pratar samma språk och att vi omges av flera olika språk i vårt samhälle.

Barns egna nyfikenhet, initiativ och förslag till aktiviteter som pedagoger sedan uppmärksammar och förverkligar är också främjande faktorer för barn-agens. I följande exempel (nummer 14) framgår det att barn ibland själv tar initiativ, även här betonas de möjligheter tekniken för med sig i flerspråkig verksamhet.

#### Ex. 14

Å nu håller vi på just med vårt nya projekt med djur å bokstäver, å där just att de här barnen då som har ett annat språk så ville vi skulle sjunga alfabetssången då a b c d (.) å då sa de ”kan vi sjunga de på mitt språk?” nå jag kunde ju int riktigt de så vi hitta på ipaden å vi hitta några där på ipaden å så hitta vi sen å på



[språk] å de har vi inte i vår grupp men då tyckte de ju att de lät jättespännande så då kommer man in på sånär grejer.

I exemplet ovan framgår det tydligt att iPaden är ett viktigt hjälpmedel inom verksamheten för att främja delaktighet i flerspråkiga miljöer. Pedagoger säger även att det är viktigt att ge barn möjlighet att träffa både barn och pedagoger som pratar andra språk än svenska. En pedagog i grupp 7 säger att de inom verksamheten har både finska och svenska grupper, men att barnen alltid är tillsammans under morgonmål och mellanmål. Gemensamma sångstunder, rörelsestunder och lektunder utomhus nämner pedagogen också. Både familjer och barn hör alltså dagligen både finska och svenska enligt pedagogen. Även en pedagog i grupp 2 säger att barn från olika språkgrupper leker tillsammans utomhus. Att helt enkelt uppmärksamma flera språk kan för något barn skapa förutsättningar till mer delaktighet. En pedagog i grupp 1 säger också att flera språk dagligen används vid samlingen, hen nämner bland annat att de räknar eller sjunger på olika språk.

Avslutningsvis kan man konstatera att man kan öka barns delaktighet på många olika sätt inom verksamheten, det behöver inte handla om stora eller svåra aktiviteter att genomföra. De allra flesta exempel pedagoger nämner som fungerande eller bra sätt för att främja barn-agens är små saker som är enkla att förverkliga i vardagen, men som verkar göra en stor skillnad för det enskilda barnet.

### **5.2.2 Egenskaper som hämmar barn-agens**

I gruppdiskussionerna framgår det även egenskaper inom den småbarnspedagogiska verksamheten som kan tänkas hämma barn-agens. I flera gruppdiskussioner betonar pedagoger att tidsbrist är en utmaning och hur man ska hinna ta till sig allting nytt. Med det *nya* verkade pedagoger syfta på bland annat språkinläring, introducering av andra språk, länder och kulturer för barn. En pedagog i grupp 8 lyfter upp kollegers besvärliga attityd. Enligt pedagogen finns det kolleger som inte är intresserade av att börja arbeta på nya sätt, exempelvis för att uppmärksamma och jobba mer aktivt med språk. Brist på fortbildning nämndes också, samt pedagogers otydlighet i tal nämndes som exempel på svårigheter inom en flerspråkig verksamhet. Dessa faktorer kan bland

andra ses som möjligtvis, indirekt eller direkt hämmande faktorer med en påverkan på barn-agens i flerspråkiga miljöer. I exempel 15 nämner en pedagog problematiken då kolleger inte är intresserade av att arbeta på nya sätt och projekt.

Ex. 15

Vi ha satt just dehär som vi tala om dedär styrkorna ((syftar på föregående tema)) att negativa attityder väntas nu förändrings motstånd. å brist på personalens skolning å här va de sen som ni hade satt i styrkor att om personalen inte själv som exempel talar tydligt att ge konkreta ord till barnen att till exempel att ''ta boken från hyllan och lägg den på gula (.) hyllan'' att man säger bara ''ta de där därifrån å sätt den dit'' ((skratt)).

I det föregående exemplet nämner pedagogen också att brist på fortbildning är en faktor som kan leda till svårigheter. Brist på beredskap att möta en flerspråkig miljö var något som nämndes av flera pedagoger. Pedagogerna lyfter fram att många pedagoger kanske också har en känsla av att inte ha tillräckligt med kunskap om olika kulturer eller språk. En pedagog i grupp 4 menar att det kan upplevas som en utmaning att introducera olika språk och dylikt för barnen. Då det kommer till språkutveckling lyfter en pedagog i exempel nummer 16 upp svårigheter knutna till barns olika nivåer.

Ex. 16

Barnen är på olika nivåer i sin språkutveckling å då kan de vara svårt just att hur ska man nå alla barnen till exempel i samlingen att en del förstår bra å andra hänger int alls med å så blir de tråkigt för vissa som försöker så där ((personer instämmer)) att där e nog en utmaning. å dehär tycker vi syns tydligt i vår grupp för vi har många barn med språkliga svårigheter å för en del så kan vissa såna här saker vara jättesådär ''åh nu far de helt förbi'' å för andra just så märker man att man ser på minen att ''igen'' de skulle behöva få mera.

I exemplet ovan framgår det tydligt att pedagogen tycker att det är en stor utmaning att möta de olika behoven. Vissa barn hänger inte alls med, medan någon annan skulle behöva betydligt mer utmaning och blir trött på repetition. Även i grupp 6 säger en pedagog att det är besvärligt att möta barnens behov, då de är tjugotvå-tjugofyra barn i en grupp och är så olika. *Vad ska man då göra* konstaterar pedagogen. Det framgår också en känsla av otillräcklighet hos pedagogen i hens yttrande om vad man borde ta

sig till, då tid och resurser inte är tillräckliga. Man måste enligt pedagogen helt enkelt välja en linje men att man samtidigt vet att man kunde göra mer. I grupp 8 funderar en pedagog enligt följande *Eller kanske de att barnen i gruppen har så olika behov ((personer instämmer)) att du har int tid å resurser kanske som barnen skulle behöva, men (.) behoven e så olika så du måst som bara välja nån linje så du vet att du skulle kunna göra mer.* I grupp 8 menar pedagogen alltså att pedagogiken kan bli slumpmässig, vidare menar hon att principerna för undervisningen varierar och att det kanske skulle finnas behov för att mera medvetet tänka på när och hur olika språk används. Vidare anser pedagogen att det finns risk för att det blir blendspråk och att barnen inte har något starkt språk.

En pedagog från grupp 8 säger att man gjort filmer med pappersdockor, där barnen först leker bra men då de upptäcker filmkameran blir de stela och skräckslagna då de inser att de kanske borde använda svenska. Det verkar som att pedagogen i fråga arbetar inom språkbild, eftersom barnen annars verkar kommunicera på finska. Användningen av film kan möjligtvis ha en hämmande effekt på barn-agensen i följande exempel.

Ex. 17

Vi har gjort sånadär film med pappersdockor å då märkte vi att de leker jättebra såhär när de har öva in dendär leken med pappersdockorna å allt de här men sen då du tar filmkameran fram så blir de stela för då vet de att de int har nå ordförråd, de har blandat språken de har kommit in finska ord å då blir de på nåt sätt sen när du ska filma in så vet de att det borde vara på svenska å vi har försökt säga att de gör ingenting att du säger de orden på finska som int du kan att vi leker helt normalt att du ska int bry dig att vi står här å filmar så då går de någorlunda men att de blir som skräckslagna att måst ja använda svenska.

I det föregående exemplet framkommer det att barn kan bli nervösa då de vet att någon filmar då de pratar svenska. I flera gruppdiskussioner framkommer det att barn är orädda för att prata främmande språk, vilket skiljer sig lite grann från vad pedagogen i grupp 8 lyfter upp. Dock framkommer det inte i andra gruppdiskussioner ifall pedagogerna i de andra grupperna också filmar in lek och om barns agerande då skiljer sig från hur de beter sig före filmkameran kommer fram. Enligt pedagogen i grupp 8 verkar barnen i deras grupp också orädda för att prata svenska så länge filmkamerorna

inte är framme. Slutligen kan det konstateras att det kan finnas flera aspekter inom den småbarnspedagogiska verksamheten som kan ha en hämmande effekt på barn-agens. Det framkommer att de flesta utmaningar bland annat beror på tidsbrist eller för stora barngrupper. Dock framkom det också att vissa av svårigheterna enligt pedagogerna är knutna till kolleger som bland annat inte är nyfikna och villiga att ta till sig nya sätt att arbeta på.

### 5.3 Barns sätt att kommunicera på främmande språk

*I detta kapitel ligger fokus på studiens andra forskningsfråga. Jag lyfter upp exempel där det framgår hur barnen enligt pedagogerna tar initiativ till lek samt kommunikation på främmande språk. Jag lyfter också upp exempel där pedagoger lyfter fram sätt på vilka de själva kommunicerar med barnen i flerspråkiga miljöer.*

Pedagogerna beskriver i gruppdiskussionerna även på vilka sätt barn tar initiativ i lek och aktiviteter på främmande språk. Det framkommer bland annat att barn använder sig av kroppsspråk bl.a. för att bli förstådda och få hjälp med det de behöver. En pedagog i grupp 1 säger att barn försöker göra sig förstådda genom att prova prata andra språk eller genom att använda sitt kroppsspråk. Vidare säger en pedagog i grupp 1 att då de har språk med i leken (ledda lekar) svarar barnen med hjälp av gester, genom att använda olika ljud eller genom att härma. I följande exempel framkommer det också att barn använder sig av gester när de inte kan göra sig förstådda på andra sätt och behöver hjälp.

Ex. 18

Så han kom där ute till exempel så här jag förstod ju han räckte ut handen så ja förstod ju att han ville att jag skulle hjälpa honom att sätta vantarna på honom, så ja sa att ”va vill du” men han hade int ord så ja sa ”men vet du vad, ja vet att du vill att ja ska lägg på vantarna men nästa gång ska du säg åt mig kan du hjälpa mig” så då visste han så nu kommer han å så säger han” kan du hjälpa mig”

I det föregående exemplet beskriver pedagogen att hen förstod vad barnet ville och berättade hur hen kan kommunicera följande gång, vilket barnet i fråga nu gör enligt pedagogen. I exempel nummer 19 säger en pedagog att barn ofta tar pedagogerna i handen och visar på olika sätt att de inte förstår varpå pedagogen säger att de använder kroppsspråket väldigt mycket för att underlätta barnets förståelse. Vidare menar pedagogen att även de övriga barnen försöker hjälpa och lämnar inte ett barn ensamt som de märker att inte förstår.

Ex. 19

De tar i handen å visar å vet du man får använda hemskt mycket kroppen när man jobbar. Man e som nån cirkusdirektör där med barnen ((skratt)) å andra barnen hjälper hemskt mycket att de lämnar inte ensam ett barn. å sen finns de ju de som har andra språk också än finska ja. men kroppsspråk jo å bilder ((skratt)).

I det föregående exemplet framgår det också att de övriga barnen i gruppen är hjälpsamma om något barn inte förstår, vilket också ökar delaktighet och barn-agens. Slutligen kan det konstateras att såväl barn som vuxna tar till diverse lösningar för att göra sig förstådda i miljöer där flera språk används. Barn använder sig en hel del av gester och kroppsspråket, de gör sig också förstådda genom att härma eller göra olika ljud. Även pedagoger använder sig av kroppsspråk, i det föregående exemplet jämför pedagogen det med att vara som en cirkusdirektör. Förutom kroppsspråket framkom det också i gruppdiskussionerna att pedagogerna använder sig av andra hjälpmedel, såsom bildstöd.

## 6 Sammanfattande diskussion

*Det sista kapitlet inleds med en metoddiskussion där jag diskuterar fördelar och nackdelar med den valda metoden för studien. Därefter diskuterar jag undersökningens resultat, varefter jag ger förslag till fortsatt forskning.*

### 6.1 Metoddiskussion

Jag valde att göra en kvalitativ forskning med hermeneutik som forskningsansats, eftersom hermeneutiken är en ansats vars syfte är att tolka, förmedla och förstå individers upplevelser av olika fenomen. Således valde jag alltså också att göra en undersökning av kvalitativ karaktär. Kvalitativa studiers syfte är att få fram individers känslor, tankar, upplevelser och idéer i förhållande till specifika kontexter. I min undersökning ville jag få reda på pedagogers tankar kring barn-agens i flerspråkiga miljöer.

Eftersom undersökningen är en delstudie inom projektet *Språkpärla* ägde datainsamlingen rum i samband med en fortbildning för pedagoger. Inom projektet användes SWOT-analys i fokusgrupper som materialinsamlingsmetod. Pedagoger som deltog i fortbildningen ombads fylla i ett SWOT-schema (se bilaga 1) tillsammans med kolleger på arbetsplatsen, varefter de diskuterades i fokusgrupperna då datainsamlingen ägde rum. Man kunde säga att man inom projektet använde sig av bekvämlighetsurval, eftersom data samlades in i samband med en fortbildning. Med bekvämlighetsurval menas att respondenterna är lättillgängliga (Yin, 2011). Urvalsmetoden som användes inom projektet var passande för studien, eftersom man genom att ha datainsamlingen i samband med en fortbildning på ett smidigt sätt kom i kontakt med ett stort antal pedagoger.

Ju större urvalet är, desto större är även sannolikheten för att resultaten är representativa för en population (Trost & Hultåker, 2016, s. 37). Inom projektet var de primära deltagarna 41 till antalet, medan de sekundära deltagarna var 165. Med de *sekundära deltagarna* menas de primära deltagarnas kolleger på daghem de arbetar på som deltog i SWOT-diskussionerna på arbetsplatsen (Bergroth & Hansell, u.å.

opublicerat manuskript.) Antalet deltagare i datainsamlingen anser jag vara så stort att det kan sägas representera populationen relativt bra. Trots det kunde man alltid öka antalet ytterligare för att sannolikheten att resultaten representerar populationen blir ännu högre. I de allra flesta kvalitativa undersökningar vill forskaren komma åt varierande respondenter med syfte att få till stånd ett heterogent urval inom en specifik grupp. Respondenterna har varierande språklig och utbildningsmässig bakgrund. De arbetar på daghem som är lokaliserade på områden som antingen är starkt präglade av det svenska språket, inom tvåspråkiga områden eller på språköarna i Finland. Vissa av pedagogerna arbetade också med svenskt språkbad inom finsk småbarnspedagogik. Med tanke på pedagogernas varierande bakgrund anser jag att man i studien fick till stånd ett heterogent urval, vilket ytterligare höjer studiens validitet.

Jag analyserade transkriberingarna noggrant och valde ut citat och exempel som jag ansåg ha en relevans för mina forskningsfrågor. Jag sammanställde sedan underrubriker under mellanstadiet av min analys, för att skapa mig en tydligare helhetsbild av vilka områden, hinder och möjligheter pedagoger ser med flerspråkighet inom småbarnspedagogisk verksamhet. Slutligen kopplade jag passande exempel från de tillfälliga underrubrikerna under passande rubriker för den slutliga resultatredovisningen.

I min undersökning har jag också beaktat validiteten och reliabiliteten. Med validitet menas att undersökningen har mätt det den skulle mäta. Som grund för pedagogernas fokusgrupps diskussioner användes SWOT-analysen, som de på förhand hade fått diskutera och fylla i med sina kolleger på respektives arbetsplatser. Att pedagogerna hade fått tid att reflektera över frågorna och de olika temaområden tillsammans med sina kolleger kan anses höja validiteten, då pedagogerna har fått tid att fundera och diskutera före den slutliga diskussionen för datainsamlingen. Dock nämnde även några pedagoger att de på grund av tidsbrist inte hade haft tid att fundera eller tillsammans med kolleger desto mer reflektera kring vad de tänker om de olika områdena som fanns med i SWOT-analysen. Några pedagoger lyfte upp aspekter som en kollega hade skrivit ner under gruppdiskussionerna, men kunde inte förklara vad kollegan menade med sin tanke. Överlag anser jag ändå att faktum att pedagogerna gavs möjlighet att i förväg och tillsammans med sina kolleger reflektera över diverse delområden gav dem mer tid att tänka och fundera på rubrikerna i SWOT-analysen, vilket man kunde anta

att höjde trovärdigheten i resultaten. SWOT-analysen hjälpte även pedagogerna att diskutera relevanta saker för studien, utan några riktlinjer alls hade innehållet i gruppdiskussionerna säkert varit betydligt mindre givande med tanke på studien syfte.

I gruppdiskussionerna i fokusgrupperna har deltagare även haft möjlighet att bidra till fördjupning med hjälp av sin expertkunskap. Deltagare har möjlighet att ställa frågor till övriga deltagare och på så vis lyfta upp olika perspektiv på ett tema som diskuteras. Deltagare har också möjlighet att ifrågasätta uttalanden av övriga deltagare, vilket inte är möjligt inom andra kvalitativa metoder (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 30). Användningen av fokusgrupper anser jag även att ytterligare höjer trovärdigheten för studien eftersom pedagoger diskuterar och ifrågasätter, vilket har gett mig möjlighet att få förståelse för hur pedagogerna ser på sin egen verklighet och vardag (Krueger 1993 enligt Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 30).

Med reliabilitet menar man undersökningens stabilitet och att situationen för varje respondent är likadan (Trost, 2012). Alla pedagoger som deltog i det andra fortbildningstillfället deltog i gruppdiskussioner, de hade dock möjlighet att motsätta sig datainsamling, totalt nio av elva gruppdiskussioner bandades in och användes för analys för studien. Det var alltså frivilligt att delta i datainsamlingen vilket alla pedagoger blev informerade om. Respondenternas integritet har även skyddats genom att det inte ens i transkriberingarna framkommer någon information om respondenterna; varken namn, ålder, kön, arbetsplats eller ort framkommer. Utgångspunkten för alla grupper var även lika, alla hade SWOT-analysen som grund och stöd för sina diskussioner, dock varierar det givetvis i vilken grad de olika teman diskuteras i de olika grupperna beroende på vad som intresserade eller väckte flest frågor i varje enskilda fokusgrupp.

Kvalitativ innehållsanalys användes i denna avhandling. Duffy (2016, s. 145) refererar till Krippendorff (2012, s. 24) som definierar *innehållsanalys* som en teknik inom forskning vars syfte är att kunna dra valida och replikerbara slutsatser från diverse skrifter (eller annat material som anses vara meningsfullt) till användningskontexter. Vidare skriver Duffy (2016, s. 145) att det handlar om ett verktyg för forskning, med vars hjälp man kan analysera frekvens och användning av vissa begrepp eller ord i dokument eller skrift, med målet att bedöma innebörden och betydelsen av en källa.



Det har föreslagits att det bästa sättet att gå tillväga i en innehållsanalys är att börja med en problemformulering eller forskningsfråga, för att sedan ta beslut angående en urvalsstrategi efter det att de enheter man ska notera har blivit definierade. Den vanligaste kodningsenheten är ord, men det kan också handla om hela textstycken, upprepning av fraser eller teman (Duffy, 2016, s. 147.) Jag valde att använda sökordet *barn* i transkriberingarna för att se närmare på hur ofta pedagogerna nämner barn samt på vilka sätt de diskuterar olika teman relaterade till barnen. Jag intresserade mig för textstycken där det framkom bland annat på vilka sätt barn agerat då de velat kommunicera på främmande språk, eller hur pedagoger arbetar för att väcka intresset för främmande språk hos barn. Jag använde mig främst av ”kodning i stunden” (emerging coding), där kategorierna formuleras under tiden man går igenom källorna. Jag formulerade passande kategorier medan jag gick igenom transkriberingarna. Jag hade på förhand en idé om vilka begrepp och teman jag intresserade mig för, men själva formuleringen för underrubrikerna i mellanstadiet av analysen och för de slutliga rubrikerna till redovisningen ägde rum medan jag gick igenom transkriberingarna. Jag läste igenom transkriberingarna flera gånger för att försäkra mig om att jag förstått kontext och sammanhang korrekt och för att undvika misstolkningar av pedagogernas uttalanden.

Även kritisk diskursanalys (Critical Discourse Analysis) användes i denna avhandling, som grundar sig på tanken att sättet på vilken vi talar eller skriver om saker även påverkar andra sociala praktiker i samhället (Boréus, 2011, s. 151–153). Jag valde att också använda mig av kritisk diskursanalys eftersom jag även ville analysera möjliga bakomliggande orsaker till varför pedagogerna diskuterade de olika diskurserna inom SWOT-analysen på det sätt de gjorde. En kombination av användningen av kvalitativ innehållsanalys och kritisk diskursanalys ansåg jag vara en passande kombination för att kunna besvara forskningsfrågorna för denna avhandling.

Sammanfattningsvis är jag nöjd med val av metod för avhandlingen. Användning av den kvalitativa datainsamlingsmetoden anser jag var mest lämplig med tanke på studiens syfte, det gav mig möjlighet att få reda på pedagogers tankar och funderingar kring barn-agens i flerspråkiga sammanhang. Datainsamlingen med hjälp av fokusgrupper gav också intressanta synpunkter, då pedagogerna kunde ifrågasätta varandra, som kanske inte hade kommit fram med hjälp av andra metoder.

## 6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka pedagogers syn på barn-agens i flerspråkiga miljöer. Jag ville få reda på vilka sätt barn enligt pedagoger tar initiativ till lek och aktivitet när de vill kommunicera i flerspråkiga miljöer. Jag ville också få reda på vilka sätt pedagoger anser att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras samt hur deras intresse för andra språk än svenska väcks. För att ha en tydligare struktur i resultatdiskussionen har jag valt att först diskutera studiens resultat i allmänhet. I den allmänna diskussionen har jag även valt att lyfta upp några exempel jag kunde identifiera i transkriberingarna, som inte framkommer i det föregående kapitlet, men som jag anser vara relevanta att diskutera. Jag diskuterar också mer specifikt forskningsfråga 1 och forskningsfråga 2 skilt för sig. Slutligen sammanfattar jag mina tankar kring studiens resultat.

Precis som Håkansson (2019, s. 10) menar att man i debatten om flerspråkighet ofta i Norden har en tendens att betona utmaningarna och problemen, upplevde jag också att det i gruppdiskussionerna var. Även om det verkade som att alla pedagoger i gruppdiskussionerna ansåg att flerspråkighet är en rikedom som öppnar upp till möjligheter, präglades diskussionerna av många utmaningar relaterat till temat. Dock använde pedagogerna som grund för diskussionerna SWOT-analyser, i vilka det ingick teman där utmaningar också skulle diskuteras. Enligt Håkansson (2019, s. 10) betyder det att enspråkighet då betraktas som idealtillstånd eller normaltillstånd. Pedagogernas överlag ändå mycket positiva attityd till flerspråkighet, samt förståelse för fördelarna med att behärska flera språk kan bero på flera saker. En möjlig bakomliggande orsak kan vara att vi i Finland har två officiella språk och att vi kanske under en längre tid än i andra nordiska länder vant oss vid att omges av flera språk, man är kanske också vanare vid att språkkunskaper till exempel öppnar dörrar på arbetsmarknaden.

Överlag verkade pedagogerna i gruppdiskussionerna även positivt inställda till att ha att göras med andra språk än svenska inom sin verksamhet. I Creutz och Helanders rapport (2012, s. 124) framgår det också att de intervjuade invandrarna anser att attityderna till olika språk är positivare i den finlandssvenska miljön än i det finska

majoritetssamhället. Att finlandssvenskar hör till en minoritet själva kanske också resulterar i mer förståelse gentemot andra språkgrupper. Eftersom det i denna undersökning endast ingick pedagoger som arbetar på svenska i Finland är det svårt att säga om det stämmer att attityderna är positivare inom svenskspråkig småbarnspedagogik än inom den finska småbarnspedagogiken. Det är dock tydligt att nästan alla pedagoger verkar ha en mycket positiv inställning till en flerspråkig verksamhet.

Några av pedagogerna uttryckte dock att det finns risk för att barn blir *halvspråkiga* om man för tidigt använder flera språk. Den negativare synen på konsekvenserna av flerspråkighet skiljer sig dock från nyare forskning. Enligt Utbildningsstyrelsen (2016) är de olika språken och språkformerna hos en flerspråkig individs medvetande inte åtskilda. De växlar mellan varandra och resulterar i en flerspråkig repertoar som individen använder enligt sina behov i olika sammanhang. Vidare menas det att det i vissa situationer även kan kännas naturligt att använda flera språk samtidigt. Att blanda språk anses idag som en normal kommunikationsform. Flera av pedagogerna verkade dela detta synsätt, dock fanns de även några som verkade anse att pedagogik där flera språk samtidigt är involverade kanske inte är riktigt bra eller fungerande, samt att barns språkutveckling lider om de blandar olika språk.

I vissa gruppdiskussioner kunde man ana att någon pedagog var orolig för att det finlandssvenska skulle få ge alltför mycket vika för andra språk om verksamheten skulle vara flerspråkig. Bland annat nämnde också en pedagog att det även kan vara ett hot ifall väldigt många språk involveras i verksamheten, hen menade att helheten och kvaliteten på verksamheten då kan sjunka. Det kan vara så att man inom utbildning och fortbildning borde exemplifiera och lägga mer fokus på vilka sätt man kan arbeta i en flerspråkig miljö, för att pedagoger ska få mer beredskap och kunskap om hur man kan gå tillväga, istället för att tänka att flera språk automatiskt leder till en sämre kvalitet på verksamheten. Vidare framkom det bland annat också att några pedagoger ansåg att språkutveckling per automatik försenas hos ett flerspråkigt barn, vilket inte nödvändigtvis heller stämmer enligt nyare forskning.

En pedagog menade också att flerspråkiga barn löper risk att inte behärska båda språken till 100 %. Dock är detta ett fenomen som man idag ser lite annorlunda på.

Håkansson (2019, s. 21) nämner att Bloomfield (1933) menade att tvåspråkighet endast existerar när individen behärskar två språk ungefär på samma nivå som en inföding. Idag är dock de flesta överens om att denna definition skulle utesluta de flesta som använder flera språk. Det uppskattas att ca 5 % av alla som använder flera språk i vardagen kan påstås behärska båda fullt ut. Vidare menade pedagogen att svenskans ställning kanske försämras och att det kan vara svårt för barn att veta om man ska identifiera sig som svensk eller finsk om man behärskar båda språken. Dock har också nyare forskning kunnat tyda på att tvåspråkiga individer reflekterar betydligt mer över språk och identitet än vad enspråkiga individer gör. Herberts (2016, s. 55) menar att detta beror på att tvåspråkiga individer automatiskt hamnar i olika valsituationer vilket i sin tur leder till att valen blir mer medvetna och reflekterande än hos enspråkiga individer.

Eftersom synsätt kring flerspråkighet och språkinläring ändrats relativt mycket under de senaste åren är det förståeligt att en del pedagoger anser att det finns en del risker eller negativa konsekvenser med en flerspråkig miljö, som enligt nyare forskning nödvändigtvis inte stämmer. Dock borde man se till att ge tillräcklig fortbildning och beredskap för att pedagoger i olika kollegier ska dela en gemensam förståelse kring fenomenet flerspråkighet, för att på bästa möjliga sätt kunna stödja en flerspråkig utveckling hos barn inom sin verksamhet.

### **6.2.1 Barns sätt att ta initiativ till lek och aktivitet i flerspråkiga miljöer**

I det här stycket diskuterar jag den första forskningsfrågan, *på vilka sätt tar barn enligt pedagoger initiativ till lek och aktivitet när de vill kommunicera på främmande språk?*

Det framkommer att pedagoger anser att barn allt som oftast har en nyfiken attityd gentemot främmande språk och att de lär sig nya ord och ramsor både via organiserade lekar men även av jämnåriga som talar andra språk än svenska hemma. Det framkom också att pedagoger anser att ett av barns främsta styrkor när det kommer till inläring av främmande språk är modet. Barn är inte rädda för att prova på, utan de pratar glatt på. Att med mod och nyfikenhet helt enkelt försöka sig fram kunde alltså sägas vara ett sätt på vilket barn kommunicerar på främmande språk. Vidare framkom det i gruppdiskussionerna att barn ofta tar de vuxna i handen för att visa något eller för att

försöka kommunicera något. Att använda kroppsspråk eller att göra olika ljud (till exempel under ledda lekar) sade pedagoger också att barn ofta gör för att göra sig förstådda. Det framkom också i en gruppdiskussion att andra barn som behärskar språket som används inom verksamheten inte lämnar ett barn som inte behärskar språket ensamt, pedagogen nämnde att barnen försöker hjälpa barnet med kommunikationen. Även pedagogerna använder sig mycket av kroppsspråk och gester. Vidare framgår det att de utnyttjar teknik och bildstöd för att underlätta kommunikationen med barn.

Det var intressant att notera att de flesta barn enligt pedagogerna försöker sitt bästa för att kommunicera, på ett eller annat sätt. Det verkade inte som att barn blir passiva eller otrygga då de inte behärskar språket som pratas av majoriteten. Dock kunde barn ibland bli frustrerade om de var ett enda barn som hade ett annat modersmål än de övriga, pedagogen beskrev att det blev jobbigt för barnet då *alla andra får* prata sitt modersmål. Utgående från de olika gruppdiskussionerna verkade det som att de verksamheter där det finns ett antal olika språk fungerar bäst. I de verksamheter där endast ett barn har ett språk, kan barnet i fråga känna sig utsatt i. I de verksamheter där det framgick att det finns väldigt många barn från en annan språklig grupp än svenska, resulterade det däremot i att de svenskspråkiga barnen och barnen med ett annat modersmål lekte skilt för sig.

Barn är dock ofta väldigt bra på att anpassa sig till nya situationer och förändrade förhållanden. Små barn snappar även upp språk väldigt effektivt och lär sig uttal snabbare, Pietilä (2014, s. 58–59) menar att *older is faster but younger is better*. Vuxna lär sig enligt honom språkets uppbyggnad snabbare, bland annat på grund av förmågan att tänka abstrakt. Med tanke på att man bör komma i kontakt med ett språk senast i 6-års ålder för att kunna utveckla ett uttal som påminner mycket om uttalet hos en person med språket i fråga som modersmål (Pietilä, 2014, s. 58–59), är det mycket relevant för småbarnspedagoger att arbeta med språk.

### 6.2.2 Språkutveckling och pedagogers sätt att väcka barns intresse för språk

*I det här stycket diskuteras resultaten till den andra forskningsfrågan, på vilka sätt anser pedagoger att barnens flerspråkiga språkutveckling stimuleras och hur väcks barnens intresse för andra språk än svenska i flerspråkiga miljöer?*

Då man lär sig fler språk samtidigt är det enligt (Svensson, 2009, s. 191) viktigt med meningsfulla aktiviteter som stödjer barnets språkliga utveckling. Det är tydligt att språkinlärning är en social process, eftersom många barn spenderar en stor del av sin vardag på daghem är det också viktigt att pedagoger medvetet arbetar för att stimulera den språkliga utvecklingen. Det verkar som att de flesta pedagoger är överens om faktum att det är viktigt att stödja barn i den svenska språkutvecklingen, dock framkommer det inte så tydligt av alla pedagoger hur man mer medvetet arbetar med flera olika språk.

Precis som Frisell (1996, s. 29–30) betonar vikten av lärares tydliga instruktioner i klassrummet betonade även en pedagog utmaningen med att själv prata tydligt och att alltid benämna saker istället för att be barnen att exempelvis ”ta den här och lägg den dit”. Pedagogen verkade alltså medveten om att det är viktigt att själv vara en god språklig förebild för barnen, för att stimulera deras språkutveckling. Dock verkade det som att pedagogen inte tyckte att det alltid är så lätt att komma ihåg eller att orka förverkliga det i vardagen.

Väldigt många pedagoger betonar vikten av läsning för barns språkutveckling, väldigt många säger också att de regelbundet läser tillsammans med barnen. Daghemmets, förskolans och skolans roll är mycket central då det kommer till läsning, eftersom det för många barn är det enda ställe där de får lyssna på sagor och berättelser. Det var glädjande många pedagoger som framhävde vikten av läsning för barnens språkliga utveckling. Dock nämnde ingen pedagog att de efteråt behandlar och diskuterar det lästa stoffet. Högläsning tillsammans med barn där man sedan diskuterar om texten anses ha en starkare effekt på barnens språkliga utveckling, än om man läser utan att diskutera efteråt (Svensson, 2009, s. 146, 151).

Sagostunder på biblioteket och olika rörelsesånger eller ramsor nämns också som aktiviteter på vilka pedagoger vill väcka intresset för olika språk eller stimulera den språkliga utvecklingen. En del pedagoger betonade positivitet som en mycket viktig aspekt samt att stärka barns självförtroende när det kommer till språk för att stimulera utvecklingen. Det framkom också i många gruppdiskussioner att pedagogerna stöder språkutvecklingen genom att använda kroppsspråk, miner, gester och bildstöd. Bildstödet nämns av några pedagoger som ett mycket viktigt hjälpmedel, precis som tekniken. Andra språkinriktade metoder pedagogerna använder sig av är repetition och upprepning för att barnen ska lära sig olika ord och begrepp. Det framkom av flera pedagoger att både barn upprepade ord som andra barn sade för att lära sig, även pedagoger sade att de benämner saker som barn upprepar för att lära sig.

Motivation och intresse ligger ofta som grund då man ska lära sig något. Det framkom att en del pedagoger tar fasta på något land eller språk barnen intresserar sig för, för att sedan bygga vidare på det. I en gruppdiskussion säger en pedagog att de är mycket fokuserade på barns egna intressen. En annan pedagog uppgav att de arbetar med ett projekt där de "reser till olika länder", vidare förklarade pedagogen att barnen själva får välja ett land de reser till, vilket också kan tänkas stärka motivationen samt delaktigheten hos barnen ytterligare. Det framkommer också att pedagoger ofta bygger på barns tidigare kunskaper, om ett barn till exempel vill berätta något på sitt andra modersmål, visar pedagogen intresse samt involverar ibland kanske också de övriga barnen i aktiviteten. Flera pedagoger uppger att barn och familjer är positivt inställda till att lära sig och ta till sig det svenska språket och kulturen. Denna positiva inställning stärks även i Creutz och Helanders rapport (2012, s. 134–135). Även pedagogerna var överlag mycket positivt inställda till och intresserade av olika språk och kulturer, även om det också fanns de pedagoger som verkade anse att utmaningarna var fler än fördelarna med en flerspråkig verksamhet.

Sammanfattningsvis anser jag att pedagogerna lyfter fram många olika sätt på vilka de försöker väcka barns intresse gentemot främmande språk. Det verkade dock som att pedagogerna arbetade med språkinriktade aktiviteter, metoder och projekt i mycket varierande grad. Vissa pedagoger verkade ha mycket fokus på språk inom sin verksamhet, medan andra verkade anse att flerspråkighet och språk är positivt i sig; att det bland annat är en fördel i vuxenlivet senare. Trots deras positiva syn på

flerspråkighet kanske de ändå inte jobbar så aktivt för att stimulera språkutvecklingen eller flerspråkigheten i barngruppen. Flera pedagoger uppger att tidsbrist, för stora barngrupper med varierande nivå samt brist på egen kunskap är utmaningar. I grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018, s. 42–43) framgår det bland annat att både kulturell och språklig mångfald ska synliggöras i samarbete med hemmen, för att stödja barnens språkliga identiteter. Vidare framgår det att småbarnspedagogiken har som uppgift att stärka barnens nyfikenhet och intresse för kultur, språk och texter. Med tanke på detta skulle det vara viktigt att man inom alla verksamheter arbetar med språkrelaterade projekt.

De pedagoger som säger att de aktivt jobbar med språk och exemplifierar arbetssätten och metoderna verkar dessutom genom sina aktiviteter också främja barn-agens i gruppen. Sätten på vilka pedagogerna uppmärksammar språken verkar aktivera barnen. Pedagogerna utgår ofta från barnens andra modersmål, något som kan antas stärka barnens flerspråkiga repertoar (Utbildningsstyrelsen, 2016). Vidare kan det stärka de språkliga identiteterna hos barnen samt skapa en känsla av trygghet. Barn-agens verkade också beaktas i ganska hög grad i verksamheterna, genom att uppmärksamma fenomenet mer inom fortbildning skulle graden av agens kanske öka ytterligare. Att de allra flesta pedagoger är mycket positiva till flerspråkighet, och ser fördelarna med att kunna flera språk, är en mycket bra utgångspunkt för att vidare utveckla verksamheten till en ännu mer språkstimulerande flerspråkig miljö för barnen. Det är dock viktigt att genom utbildning och fortbildning ge pedagoger verktyg till att på bästa möjliga sätt stödja barnen i flerspråkiga miljöer.

### **6.2.3 Sammanfattning**

Studiens resultat är mycket relevanta både med tanke på pedagoger inom den småbarnspedagogiska verksamheten och på grundskolan. Vi lever i ett samhälle som ständigt blir allt mer mångkulturellt, vilket också speglar sig på den småbarnspedagogiska verksamheten samt inom grundskolan. Detta ställer ytterligare krav på pedagoger som redan har ett flertal uppgifter och utmaningar att anta. Nya utmaningar uppstår då man i barn- eller elevgruppen har elever med olika modersmål. Bland annat kan kontakten med föräldrarna rent språkligt vara en utmaning, men även



kulturskillnader kan ställa till det. Att skapa kontakt till en elev med ett annat språk samt att få barnet att känna sig trygg i skolan eller daghemmet kan också i sig vara en utmaning, för att inte tala om att undervisa och lyckas få eleven i fråga att ta till sig stoff i ett för eleven kanske främmande land och på ett främmande språk.

I flera gruppdiskussioner var det tydligt att pedagogerna ansåg att de inte innehar tillräckligt med kunskap för att möta behoven i en flerspråkig miljö. Bland annat Lahdenperä och Sandström (2011) menar också att det kan upplevas som en utmaning att bemöta mångfalden i dagens klassrum. Vidare menar de att interkulturell kompetens under de senaste åren blivit en viktig del av lärarprofessionen. Några pedagoger nämnde bland annat att det har varit en utmaning till en början att själv våga prata främmande språk, att de helt enkelt kanske inte har kunskaper i så många språk eller känner till på vilka sätt man kunde jobba med språk i barngruppen. Det fanns dock också pedagoger som sade att de i verksamheten har språkprojekt på gång och att det är inspirerande och givande också för personalen. Många pedagoger nämner att tekniken är till stor hjälp och möjliggör mycket, en del uppger också att de involverar föräldrar i verksamheten som pratar ett annat språk än svenska. Många av pedagogerna verkade dock baserat på gruppdiskussionerna intresserade och villiga att ta till sig metoder och idéer till undervisning och pedagogik i flerspråkiga miljöer. De verkar dock anse att det borde erbjudas utbildning och fortbildning. Tidsbrist är ett dilemma som präglar arbetsmarknaden överlag, för stora barngrupper är en utmaning för pedagogerna eftersom nivåerna och behoven varierar så stort uppger också några pedagoger.

Även min egen erfarenhet som studerande vid *Fakulteten för Pedagogik och Välfärdsstudier* är att vi får förvånansvärt lite beredskap för att möta dagens mångkulturella skola. Detta framgår även i resultaten för min kandidatavhandling; där studerande jag intervjuat uttrycker att de inte upplever att de fått tillräckligt med kunskap och beredskap för att möta dagens mångkulturella skola. Inom klasslärarstudierna jag inlett 2015 har det i studieplanen ingått en kurs som handlat specifikt om multikulturell pedagogik, dock hade också den kursen kanske mer fokus på andra saker än multikulturell pedagogik. Detta har överraskat både mig och andra studerande. Under mitt sista studieår ingår en till kurs kring tematiken, *Foundations*

*of Multiculturalism*, dock hör den kursen till biämnet *Studiehandledare* och inte till lärarstudierna.

En annan sak som överraskade mig då det kommer till vår utbildning var att jag inte riktigt upplevde att pedagogikstudenter uppmuntras att åka på utbyte, även om studenter i Finland överlag uppmuntras till att åka utomlands. Eftersom det är faktum att även skolorna i vårt land blir mer mångkulturella och vi omges av flera språk är detta överraskande. I mitt fall löd motiveringen ofta att vi har så lite valfria studier att det är svårt att få något tillgodoräknat, samt att våra många praktiker ställer till det. Man behöver alltså verkligen vara intresserad och motiverad för att ta sig an projektet att åka på studentutbyte. Jag deltog även nyligen i en undersökning gjord av Finlands utrikesministerium i samarbete med Uleåborgs universitet, de intresserade sig för samma fenomen; varför så få av de finländska lärarstudenterna åker på studentutbyte eller utländsk praktik. Jag anser att mer flexibilitet och uppmuntran skulle behövas för pedagogik studenter från universitetens sida, eftersom jag anser att de erfarenheter jag fick under mitt utbyte i Sydamerika var mycket värdefulla både på ett professionellt men också på ett personligt plan, speciellt med tanke på att möta elever och föräldrar från olika kulturer som pedagog i framtiden.

Att både ha fler kurser om själva ämnet flerspråkighet och mångkulturalitet är mycket viktigt, men att även uppmuntra studerande till att åka utomlands för att uppleva hur det är att själv vara den som kommer till ett land vars språk, kultur och skolsystem man nödvändigtvis inte förstår anser jag vara viktigt. Jag tror att egna erfarenheter leder till mer öppenhet, empati samt förståelse för hur man på bästa möjliga sätt kan försöka hjälpa elever med andra modersmål än svenska. Förutom den språkliga biten är det kanske av ännu större betydelse att beakta de emotionella aspekterna. Framförallt blir man kanske också mer nyfiken på att lära sig mer om andra språk och kulturer, vilket kanske också är en av de viktigaste saker för att man ska kunna överföra samma intresse och nyfikenhet gentemot olika språk och kulturer hos sina elever.

Det är tydligt att både studerande och pedagoger ute på fältet upplever att man inte har tillräcklig beredskap att bemöta den flerspråkiga miljön i daghem eller skolor. Ifall samhället förändras bör även daghem och skolor förändras för att möta samhällets behov. Vi lever i dag i en allt mer flerspråkig och mångkulturell värld, vilket även

borde uppmärksammas inom pedagogutbildningarna. Att ge personal möjlighet att i större grad bekanta sig med andra verksamhetsställen för att inspireras av och få tips på arbetssätt kunde också vara en möjlighet för att främja det språkrelaterade arbetet i daghem. Bialystok m.fl. (2007) menar att livslång två- och flerspråkighet anses ha flera positiva effekter både för den enskilda individen men också för samhället. Det är därför speciellt intressant för pedagoger inom småbarnspedagogik samt inom grundskolan att rikta intresset mot språkrelaterade frågor. Att som pedagog oberoende stadium reflektera och vara medveten över språkliga aspekter är mycket viktigt med tanke på att väcka barns intresse samt för att bibehålla den under skolåren.

#### **6.2.4 Förslag till fortsatt forskning**

I den här undersökningen var pedagoger inom småbarnspedagogik i fokus. Det kunde vara intressant att göra en liknande studie även inom grundskolan. På så vis kunde man jämföra om pedagogernas synsätt varierar beroende på vilket stadium de arbetar inom. Vidare kunde det också vara intressant att genomföra en undersökning med samma syfte, att kartlägga pedagogers syn på barns aktivitet och delaktighet i flerspråkiga sammanhang, men inom den finska småbarnspedagogiken i Finland. På så vis kunde man även jämföra resultaten mellan pedagogerna som arbetar på svenska och på finska i Finland. Det kunde vara intressant att kartlägga vilka likheter och skillnader man kan finna, samt att spekulera kring vad dessa kan bero på.

Slutligen kan det konstateras att både flerspråkighet och barn-agens är aktuella teman som pedagoger behöver få tillräcklig kompetens i. I läroplanen betonas även barns egen aktivitet i allt högre grad idag, att som pedagog komma ihåg att reflektera över barns delaktighet och aktivitet är även mycket viktigt. För att lyckas möta barnens och samhällets behov i vår flerspråkiga värld är det också mycket viktigt att lärarutbildningen i Finland tar i beaktande i tillräckligt hög grad vårt föränderliga samhälle. Att dagens samhällen i snabb takt blir allt mer mångkulturella påverkar även lärarprofessionen och ställer nya krav på pedagoger. Det är mycket viktigt att ge pedagoger de verktyg som behövs för att möta den mångkulturella skolan.

## Litteratur:

Ahearn, L. (2001). Language and agency. I: *Annual Review of Anthropology* 30: 109–137. Hämtad 14 april 2019 från, [http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn\\_language\\_and\\_agency.pdf](http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf)

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK; Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Bardel, C. (2019). *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Skolverket. Hämtad 23 maj 2019, från [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1a-moderna-sprak/Grundskola/910-muntlig-sprakutveckling/del\\_02/Material/Flik/Del\\_02\\_MomentA/Artiklar/MS1\\_GRGYVX\\_02A\\_01\\_kommunikativ.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1a-moderna-sprak/Grundskola/910-muntlig-sprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/MS1_GRGYVX_02A_01_kommunikativ.docx)

Bell, J. & Nilsson, B. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4 [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bell, J., Waters, S., Nilsson, B. S. & Nilsson, B. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik* (Femte upplagan.). Lund: Studentlitteratur.

Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan- ett referens- och metodmaterial*. Myndigheten för skolutveckling.

Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Hämtad 20 maj 2019, från [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-617-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf)

Bergroth, M. (2004). Och den ljusnande framtid är vår. I S. Björklund & M. Buss (toim./red.) *Kielikylpy: Kasvua ja kehitystä. Språkbud: Samverkan skapar styrka*. (s. 144–151). Vaasan yliopiston julkaisuja. Levon-instituutti. Julkaisu No 113. Vaasa.

Bergroth, M. & Palviainen Å. (2016). *Språkpolicy vid svenskspråkiga daghem i Finland: tvåspråkiga barns handlingar och agens*. Hämtad 10 april från: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51372/fms54bergrothpalviainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bergroth M. & K. Hansell (u.å). *Language-aware operational culture – Developing in-service training for Early childhood education and care*. (inskickat manuskript).

Bialystok, E., Fergus I. M. Craik & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16, no. 4: 240–250. Hämtad 23 maj 2019, från <https://dash.harvard.edu/handle/1/10587326>

Bjar, L. & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Boréus, K. (2011). Diskursanalys. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 150–157). Malmö: Liber.

Creutz, K. & Helander, M. (2012). *Via svenska – Den svenskspråkiga integrationsvägen*. Finlands svenska tankesmedja Magma. Hämtad 20 maj 2019, från [http://magma.fi/images/stories/reports/ms1201\\_viasvenska.pdf](http://magma.fi/images/stories/reports/ms1201_viasvenska.pdf)

Dahlin-Ivanoff, S. (2017). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. & Larson, P. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Duffy, B. (2016). Analys av dokument. I J. Bell, B.S Nilsson & B. Nilsson. *Introduktion till forskningsmetodik* (Femte upplagan.). (s. 139–152) Lund: Studentlitteratur.

Elisao-Magnusson, J. (2010). Språk som ingång till gemenskap. I Å. Wedin & N. Musk, *Flerspråkighet, identitet och lärande: Skola i ett föränderligt samhälle* (s. 80–81) (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Finlands officiella statistik (FOS). Befolkningsstruktur [e-publikation]. ISSN=1797-5387. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 20 maj 2019, från [http://www.stat.fi/til/vaerak/index\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/index_sv.html)

Finlands officiella statistik (FOS). Förhandsuppgifter om befolkningen [e-publikation]. ISSN=1798-839X. November 2019. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 7 januari 2020 från, [https://www.stat.fi/til/vamuu/2019/11/vamuu\\_2019\\_11\\_2019-12-20\\_tie\\_001\\_sv.html](https://www.stat.fi/til/vamuu/2019/11/vamuu_2019_11_2019-12-20_tie_001_sv.html)

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Folkhälsan. AKK: Material och kurser inom AKK, IKT och specialpedagogik. (2019). Hämtad 13 januari 2020, från <https://www.folkhalsan.fi/akk/>

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (2. [uppdaterade] utg.). Stockholm: Natur och Kultur.

- Forssell, A. (2011). *Boken om pedagogerna* (6., [omarb.] uppl.). Stockholm: Liber.
- Frisell, H. (1996). Frihet och styrning i klassrummet. I E-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan* (s. 23–41). Lund: Studentlitteratur.
- Gillham, B. & Jamison Gromark, E. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books. Hämtad 23 maj 2019 från, [http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications/\(1986\)%20-%20MIRROR%20OF%20LANGUAGE%20THE%20DEBATE%20ON%20BILINGUALISM.pdf](http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications/(1986)%20-%20MIRROR%20OF%20LANGUAGE%20THE%20DEBATE%20ON%20BILINGUALISM.pdf)
- Halkier, B. & Torhell, S. (2010). *Fokusgrupper* (1. uppl.). Malmö: Liber.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1-6 läsåret 2017-2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtad 23 maj 2019 från, [https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI\\_0819.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0819.pdf)
- Henricson, S. (2005). ”Ingen pratar svenska här”- Om svenskan på språköarna. *Språkbruk*. Hämtad 11 januari 2020, från <https://www.sprakbruk.fi/-/ingen-pratar-svenska-har-om-svenskan-pa-sprakoarna>
- Herberts, K. (2016). Skola, samhälle och identitet i Svenskfinland. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.). *Språk i rörelse, skolspråk, flerspråkighet och lärande*. (s. 46–63). Utbildningsstyrelsen.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hyvönen S. & Westerholm A. (2016). Elevers språkbakgrund i årskurs 1-6 i de svenskspråkiga skolorna. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.). *Språk i rörelse- skolspråk, flerspråkighet och lärande*. (s. 12–35). Utbildningsstyrelsen.
- Håkansson, G. (2019). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* (Andra upplagan.). Lund: Studentlitteratur.
- Institutet för de inhemska språken (2019). *Språk i Finland*. Hämtad 27 mars 2019, från [https://www.sprakinstitutet.fi/sv/om\\_sprak/sprak\\_i\\_finland](https://www.sprakinstitutet.fi/sv/om_sprak/sprak_i_finland)
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). *Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”* Hämtad 6 juni 2019, från [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231504/Brotherus\\_Kangas\\_Leikittaisjakaikkiolisionnellisia2017.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231504/Brotherus_Kangas_Leikittaisjakaikkiolisionnellisia2017.pdf?sequence=1)

Khousravi, M. (2017). *Flerspråkighet- alla barn, alla språk, alla dagar!* Natur och kultur.

Kylén, J. (2004). *Att få svar: Intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonnier utbildning.

*Lag om grundläggande utbildning* (628/1998). Hämtad 14 april 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>

*Lag om grundläggande utbildning* (731/1999). Hämtad 14 april 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>

Lahdenperä, P. (2018). *Den interkulturella förskolan: Mål och arbetssätt* (Första upplagan.). Stockholm: Liber AB.

Lahdenperä, P. & Sandström, M. (2011). Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I S. Hansén & L. Forsman (Red.) *Allmändidaktik vetenskap för lärare*. (s. 91–114).

Latomaa, S. & Suni, M. (2011). *Multilingualism in Finnish schools: policies and practices*. Tampere and Jyväskylä: School of Language and Department of Languages.

Lindberg, I. & Skeppsted I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans- rekonstruktion av text i smågrupper. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden- verklighet och visioner*. (s. 198–224) Stockholm: HLS.

Lintunen, P. & Pietilä, P. (2014). *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. [Helsinki]: Gaudeamus

Laurent, L. (2013). Svenska språköar och finska utskär. *Finlands svenska tankesmedja Magma*. Hämtad 11 januari 2020, från <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/80.pdf>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolan: Grundbok i pedagogik och elevkunskap. 1* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, U. & Salameh, E. (2018). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and*

*Bilingualism*, 19(6), 614-630. Hämtad 23 maj 2019, från <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. I P. Pietilä & P. Lintunen (Red.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (s. 54–67) Helsinki: Gaudeamus.

Pietilä, P. & Lintunen P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. I P. Pietilä & P. Lintunen (Red.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (s. 11–25) Helsinki: Gaudeamus.

Puskás, T. (2018). Språkpolicy på samhällsnivå och i praktiken. I P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s.143–155). (Första utgåvan.) Stockholm: Natur & Kultur.

Oker-Blom, G. & Harmanen, M. (2016). Skolans undervisningsspråk i ett nationalperspektiv. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse, skolspråk, flerspråkighet och lärande*. (s. 36–45) Utbildningsstyrelsen.

Oker-Blom, G. (2016). Språkutveckling och multilitteracitet. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse, skolspråk, flerspråkighet och lärande*. (s. 64–81) Utbildningsstyrelsen.

Oksaar, E. (2007). On becoming multilingual. I A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Korhonen. *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context* (s. 19–27). Berlin: LIT VERLAG.

Skärvad, P. (2016). *Utredningsmetodik* (Fjärde upplagan.). Lund: Studentlitteratur.

Slotte, A. & Forsman, L. (2016). Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse, skolspråk, flerspråkighet och lärande* (s. 102–125). Utbildningsstyrelsen.

Strandberg, L. (2014). *Vygotskij, barnen och jag: Pedagogisk inspiration*. Lund: Studentlitteratur.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *Varför är det viktigt att arbeta med bildstöd och vad kan jag rekommendera?* Publicerad 20 maj 2016.



Hämtat 13 januari 2020, från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/varfor-det-ar-viktigt-att-arbeta-med-bildstod-och-vad-kan-jag-rekommendera/>

Sundman, M. (2013). Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk. *Tankesmedjan Magma*. Hämtad 23 maj 2019, från <http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/570c7f571bb9a6a501c1818cc376a938d3ce6126.pdf>

Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: Från ord till mening* (2. förändrade uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Sydskustens landskapsförbund (2016). *Personaltillgång, behörighet, utbildningsbakgrund samt språkförhållanden i svenskspråkiga daghem i Finland* 2015. Hämtad 24 maj 2019, från <http://docplayer.se/19856376-Personaltillgang-behorighet-utbildningsbakgrund-samt-sprakforhallanden-i-svensksprakiga-daghem-i-finland-2015.html>

Trost, J. (2012). *Enkätboken* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken* (5., [moderniserade och rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för planen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 13 april 2019, från [https://www.oph.fi/lp2016/grunderna\\_for\\_laroplanen](https://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen)

Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 24 maj 2019, från [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf)

Utbildningsstyrelsen. *Tidigarelagd språkundervisning*. Hämtad 14 april 2019, från [https://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/spetsprojekt\\_for\\_sprakundervisning/tidigarelagd\\_sprakundervisning](https://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/spetsprojekt_for_sprakundervisning/tidigarelagd_sprakundervisning)

Utbildningsstyrelsen (2018). *Den europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning. Kompletterande del och tilläggsdeskriptioner*. Hämtad 14 april 2019, från [https://www.oph.fi/download/193439\\_EVK\\_companion\\_volume\\_sammanfattning.pdf](https://www.oph.fi/download/193439_EVK_companion_volume_sammanfattning.pdf)

Utbildningsstyrelsen (2016). *Flerspråkighet i skolan*. Hämtad 14 april 2019, från [https://www.edu.fi/planera/grundlaggande\\_utbildning/modersmal\\_och\\_litteratur/lp2016\\_svenska\\_som\\_andraprak/flersprakighet\\_i\\_skolan](https://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/modersmal_och_litteratur/lp2016_svenska_som_andraprak/flersprakighet_i_skolan)

Utbildningsstyrelsen (2018). *Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen: den grundläggande utbildningen*. Hämtad 12 januari 2020, från <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>

West, S. (2016). *Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer*. Hämtat 20 maj 2019, från [http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016\\_West.pdf](http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_West.pdf)

Westlund, L. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Hanbok i kvalitativ analys* (s. 62–80). Stockholm: Liber.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (Andra upplagan.). Lund: Studentlitteratur.

Yin, R. K. & Retzlaff, J. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

## Bilagor:

### Bilaga 1

#### SWOT-schema

<b>Pedagogik på två språk</b> <div> <div>STYRKOR</div> <div>SVAGHETER</div> </div> <div> <div>MÖJLIGHETER</div> <div>HOT</div> </div>	<b>Språkutveckling och språkliga färdigheter</b> <div> <div>STYRKOR</div> <div>SVAGHETER</div> </div> <div> <div>MÖJLIGHETER</div> <div>HOT</div> </div>	<b>Tidig språkundervisning</b> <div> <div>STYRKOR</div> <div>SVAGHETER</div> </div> <div> <div>MÖJLIGHETER</div> <div>HOT</div> </div>
<b>Flerspråkigt och flerkulturellt samhälle</b> <div> <div>STYRKOR</div> <div>SVAGHETER</div> </div> <div> <div>MÖJLIGHETER</div> <div>HOT</div> </div>	<b>Finsk-svensk tvåspråkighet</b> <div> <div>STYRKOR</div> <div>SVAGHETER</div> </div> <div> <div>MÖJLIGHETER</div> <div>HOT</div> </div>	<b>Nya minoriteter</b> <div> <div>STYRKOR</div> <div>SVAGHETER</div> </div> <div> <div>MÖJLIGHETER</div> <div>HOT</div> </div>

